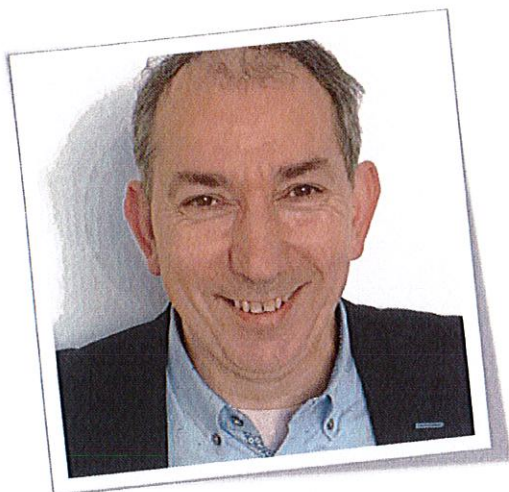


Mardi 14 janvier 2020

18h15 - 20h15

AgroParisTech



Jean-Pierre WILLEMS

Consultant, enseignant à l'Université Paris 1,
expert en droit de la formation et droit du travail

Pourquoi la compétence des salariés n'est pas un sujet de Comex ?

Ce qui pourrait faire bouger les dirigeants

Dossier Documentaire

- 146 pages -

Pourquoi la compétence des salariés n'est pas un sujet de Comex ?
Ce qui pourrait faire bouger les dirigeants

Sommaire

- **Autour de Jean-Pierre Willems**..... pp. 03-20
 - Parcours de Jean-Pierre Willems
Linkedin (<https://fr.linkedin.com>), 3 p.
 - De la professionnalisation au droit de la compétence
Willems Jean-Pierre, Revue Droit Social n°5, *Willems Consultants* (<http://willemsconsultants.hautetfort.com>), 2004, 5 p.
 - De quoi la formation est-elle le nom ?
Willems Jean-Pierre, Revue Droit Social n°12, *Willems Consultants* (<http://willemsconsultants.hautetfort.com>), 2004, 6 p.
 - Apprentissage et formation en situation de travail sont bien compatibles
Willems Jean-Pierre, *News Tank RH* (<https://rh.newstank.fr>), 2019, 3 p.

- **Développement des compétences, développement de l'entreprise**..... pp. 21-136
 - La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences
Coulet Jean-Claude, Le travail humain n° 74 (pp. 1-30), *Cairn Info* (www.cairn.info), 2011, 39 p.
 - Les compétences professionnelles et leur développement
Pastré Pierre, La revue de la Cfdt n° 39 (pp. 3-10), *Cairn Info* (www.cairn.info), 2001, 8 p.
 - De quel concept de compétence avons-nous besoin ?
Le Boterf Guy, Soins Cadres n° 4, *Le Boterf Conseil* (www.guyleboterf-conseil.com), 2002, 3 p.
 - La révolution des compétences : les éclairages des experts
Cordesse Alain, Mag'RH n° 5, *Mag'RH* (www.magrh.reconquete-rh.org), 2019, 38 p.
 - « Les sept lois de la pratique de la compétence » (Bernard Masingue, consultant)
Masingue Bernard, *News Tank RH* (<https://rh.newstank.fr>), 2019, 3 p.
 - Comment les entreprises s'organisent pour mettre les salariés en capacité de se former
Vero Josiane et Sigot Jean-Claude, Revue Formation Emploi n° 137 (pp. 73-95), *OpenEdition* (<https://journals.openedition.org>), 2017, 24 p.

- **Sept vidéos de l'UODC sur développement des compétences, développement de l'entreprise - www.uodc.fr**..... pp. 137-146
 - 1 - Est-ce qu'une loi peut inciter les entreprises à développer les compétences de tous ? Ce que pourrait changer la loi « Avenir professionnel »
Fabre Catherine, VC n°247, 2019
 - 2 - Trois piliers pour développer une PME à la pointe de l'innovation. L'entreprise apprenante, la prospective, le métier
Possémé Pierre, VC n°244, 2019
 - 3 - Après le séisme de la formation professionnelle. Investir la négociation d'entreprise
Ferracci Pierre, VC n°235, 2019
 - 4 - Quels liens entre développement des compétences et performance ? Les pratiques de Veolia
Quainon Isabelle, VC n°196, 2016
 - 5 - Quelles sont les situations de travail apprenantes ? Ce que la formation pourrait pour leur développement
Mayen Patrick, VC n°186, 2015
 - 6 - Comment mobiliser les managers sur les compétences ? Pratiques et stratégies chez Veolia Environnement
Dapilly Christian, VC n°102, 2010
 - 7 - Organisation et compétences
Zarifian Philippe, VC n°87, 2009

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Pourquoi la compétence des salariés n'est pas un sujet de Comex ?
Ce qui pourrait faire bouger les dirigeants

- Partie I -

- **Autour de Jean-Pierre Willems..... pp. 03-20**
 - Parcours de Jean-Pierre Willems
LinkedIn (<https://fr.linkedin.com>), 3 p.
 - De la professionnalisation au droit de la compétence
Willems Jean-Pierre, Revue Droit Social n°5, *Willems Consultants* (<http://willemsconsultants.hautetfort.com>), 2004, 5 p.
 - De quoi la formation est-elle le nom ?
Willems Jean-Pierre, Revue Droit Social n°12, *Willems Consultants* (<http://willemsconsultants.hautetfort.com>), 2004, 6 p.
 - Apprentissage et formation en situation de travail sont bien compatibles
Willems Jean-Pierre, *News Tank RH* (<https://rh.newstank.fr>), 2019, 3 p.



LinkedIn

S'inscrire

S'identifier

🔍 Jean-Pierre WILLEMS

Jean-Pierre WILLEMS

Paris 17, Île-de-France, France · +500 relations



Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne

Inscrivez-vous pour entrer en

À propos

Conseil, Etudes, Formation, Publications dans le champ de la Formation Professionnelle et des Ressources Humaines.

Expertise juridique en Droit de la Formation et Droit du Travail.

Articles de Jean-Pierre



Ah oui, c'est comme l'autre là...

Par Jean-Pierre WILLEMS

15 octobre 2019



Le manager et la RH fragmentée

Par Jean-Pierre WILLEMS

30 juin 2019



Qualité de la formation : on va tous mourir guéris

Par Jean-Pierre WILLEMS

18 décembre 2017

Expérience



Chargé d'enseignement

Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne

sept. 2009 – Aujourd'hui · 10 ans 4 mois

CONSULTANT

WILLEMS CONSULTANT

sept. 1987 – Aujourd'hui · 32 ans 4 mois



Responsable Master RH

Groupe IGS Toulouse

sept. 2000 – sept. 2009 · 9 ans 1 mois

TOULOUSE

Partenaire

Centre de Recherche et d'Information sur le Droit à la Formation (UT1)

sept. 1987 – déc. 1997 · 10 ans 4 mois

TOULOUSE

Formation



Université Toulouse 1 Capitole

DESS GESTION DU PERSONNEL (Michel DESPAX) · Droit

1980 – 1985

Activités et associations : Champion des Pyrénées Universitaire
(Cyclisme)

Expériences de bénévolat

Président

ESPACE DIDACTIQUE (centre de formation de personnes en situation de handicap)

juin 1992 – déc. 1997 · 5 ans 7 mois

Formation

Publications

DUELLE – Vous êtes plutôt avant ou maintenant ?

WILLEMS CONSULTANT · 1 janvier 2017

Envoyé aux clients à l'occasion des voeux 2017

Voir la publication [↗](#)

De quoi la formation est-elle le nom ?

Droit Social · 1 décembre 2016

Pour ne pas confondre se former et aller en formation

Voir la publication [↗](#)

50 Nuances de formation (pas très nuancées)

1 janvier 2016

Dictionnaire illustrée de la formation professionnelle

Voir la publication [↗](#)

De la professionnalisation au droit de la compétence

par Jean-Pierre WILLEMS

Consultant en ressources humaines

Responsable du 3^{ème} cycle de l'IGS Toulouse

« Responsable en management et développement des ressources humaines »

1. Les signataires de l'accord national interprofessionnel du 20 septembre 2003 ont introduit le concept de professionnalisation, substitué à celui de formation en alternance (I). Cette évolution, loin d'être le fruit du hasard, marque la fin du droit de la formation tel qu'il s'est développé depuis plus de trente ans et ouvre la voie à un droit de la compétence professionnelle dont on peut prendre, sans risques inconsidérés, le pari qu'il structurera les activités d'éducation, de formation et de gestion des ressources humaines pour sans doute les trente prochaines années (II).

I. — DES FORMATIONS EN ALTERNANCE À LA PROFESSIONNALISATION

2. La notion d'alternance n'est pas, à proprement parler, une notion juridique (1). Il s'agit d'un principe pédagogique selon lequel la combinaison de périodes de formations dans un établissement de formation et de périodes de travail, ou de formation pratique en situation de travail, dans une entreprise, constitue un processus particulier d'acquisition de compétences. L'alternance existe dans les contrats d'apprentissage (2), les contrats d'insertion en alternance (3), les stages de formation (4), les contrats d'aide à l'emploi (5) et les stages de l'enseignement professionnel et technologique qui relèvent de la formation initiale, c'est-à-dire de la formation des jeunes qui ne sont pas encore entrés sur le marché du travail et à ce titre ne relèvent pas des dispositions du Code du travail. Le contrat de professionnalisation, se propose de passer d'une alternance juxtaposée (A) à une alternance intégrée (B).

A — LES CONTRATS DE FORMATIONS EN ALTERNANCE: UNE ALTERNANCE JUXTAPOSÉE

3. La mise en place de contrats et de stages d'insertion en alternance trouve son origine dans la forte progression du chômage des jeunes, à partir de 1975, qui a conduit les pouvoirs publics à prendre des mesures pour l'emploi des jeunes. Après les stages Granet, en 1975, et le plan Barre pour l'emploi des jeunes, un dispositif de formation alternée est mis en place par l'adoption de la loi Legendre du 12 juillet 1980 qui crée des contrats emploi-formation et emploi-orientation (6). Se heurtant à de nombreuses réticences, cette loi sera abrogée un an plus tard. Ce sont alors les partenaires sociaux qui se saisiront de la question de l'insertion professionnelle des jeunes et seront à l'initiative de la création, par l'accord national interprofessionnel du 26 octobre 1983, de trois mesures de formation professionnelle en alternance: le stage d'initiation à la vie professionnelle (SIVP), le contrat de qualification et le contrat d'adaptation. La loi Rigout du 24 février 1984 généralisera ces trois formules en les intégrant au livre IX du Code du travail, aux articles L. 980 et suivants.

Les partenaires sociaux corrigeront le dispositif par l'accord national interprofessionnel du 3 juillet 1991 qui substitue le contrat d'orientation au SIVP, suite à l'important contentieux qui s'est développé autour de cette formule de stage: invitant les entreprises à placer les jeunes en situation de travail avec un statut de stagiaire, elle a donné lieu à de nombreuses actions en demande de requalification des stages en contrat de travail (7). Le législateur a repris et généralisé les dispositions de l'accord du 3 juillet 1991 (L. n° 91-1405 du 31 déc. 1991). Si les contrats de qualification et le contrat d'adaptation évolueront peu au cours des années, le contrat d'orientation a été modifié en 1997 (8) sans que ces modifications n'aient, à ce jour, contribué à un développement véritable de ce contrat qui n'a

trouvé son public ni auprès des jeunes, ni auprès des employeurs. En 2002, il a été conclu 7 000 contrats d'orientation, 45 000 contrats d'adaptation et 125 000 contrats de qualification (9).

4. Dans les contrats d'insertion en alternance, la formation est première. Qu'il s'agisse du contrat d'orientation, d'adaptation ou de qualification (10), le Code du travail précise que les formations ayant pour objet la qualification, l'adaptation ou l'orientation sont dispensées dans le cadre d'un contrat de travail. Le législateur a manifestement souhaité mettre en place un dispositif de formation, certes articulé à des activités (C. trav., art. L. 980-1) et se réalisant sous statut de salarié, mais dans lequel l'objet premier du contrat est la réalisation de la formation. Toute l'économie des contrats d'insertion en alternance est fondée sur l'idée qu'il s'agit d'un moyen d'accès à la formation sous statut salarié. La logique de formation s'impose donc à celle du travail.

Première traduction de ce principe, la conclusion d'une convention avec un organisme de formation est obligatoire, cet organisme pouvant être interne à l'entreprise uniquement pour le contrat d'adaptation (C. trav., art. D. 981-12). Lorsque, dans le cadre du contrat de qualification, l'entreprise assure une partie de la formation du jeune, cette formation demeure sous le contrôle pédagogique de l'organisme de formation (circ. DE/DFP n° 92/23 du 1^{er} juin 1992). L'entreprise est essentiellement invitée à s'impliquer dans la formation des jeunes en désignant un tuteur chargé d'assurer la liaison avec l'organisme de formation. Sa principale responsabilité pédagogique est l'assiduité du jeune en formation.

La deuxième illustration de la prédominance de la formation nous est fournie par la jurisprudence, abondante en matière de contrat de qualification. Les juges considèrent en effet que le salarié recruté en contrat de qualification ne peut se voir reprocher une insuffisance professionnelle, ou un comportement ou rendement inférieur à celui qui peut être attendu d'un salarié recruté dans le cadre d'un contrat de travail de droit commun. Le contrat de qualification étant destiné à apporter une formation théorique et pratique, de simples erreurs ou insuffisances ne sauraient constituer une faute grave (11).

À l'inverse, le jeune commet une faute grave s'il refuse de se rendre en formation (12), s'il est exclu de la formation par le conseil de discipline de l'établissement de formation (13) ou encore lorsque est constatée, par le tuteur et le responsable de l'organisme de formation, l'impossibilité de suivre avec succès la formation proposée (14).

Fort logiquement, le jeune peut également invoquer la faute grave de l'employeur lorsque celui-ci fait obstacle au suivi régulier de la formation prévue au contrat (15). En l'espèce, l'employeur s'est vu imputer une faute grave au motif « que la formation constitue un élément essentiel du contrat de qualification », alors que le jeune avait été empêché de suivre trois jours de formation sur une période de huit mois.

Le juge saisi d'une demande de requalification présentée par le jeune salarié doit en conséquence rechercher si l'employeur a satisfait à ses obligations de formation avant de rejeter une demande de requalification en contrat de droit commun (16). En tant que débitrice de l'obligation de formation, il reviendra à l'entreprise d'apporter la preuve qu'elle a satisfait à ses engagements (17).

5. La primauté donnée à la formation sur le travail justifiera un glissement progressif, rien moins qu'évident. D'élément essentiel du contrat, la formation se voit promue objet même du contrat de formation en alternance. La Cour de cassation en tire la conclusion que lorsqu'un salarié a obtenu « le diplôme sanctionnant l'acquisition de la formation professionnelle objet du contrat de qualification... » ce salarié est « fondé à refuser de poursuivre l'exécution de ce contrat » (18). Il résulte explicitement de cette décision que la qualification professionnelle est le produit de la formation dont le contrat permet le suivi. L'alternance dont il est question est donc une alternance juxtaposée, c'est-à-dire qui associe formation et emploi sans les faire concourir à un objectif commun, l'activité professionnelle étant un complément des enseignements et non un moyen autonome d'acquisition des compétences. C'est avec ce principe de qualification exclusive par la formation querompt le nouveau contrat de professionnalisation.

B — LE CONTRAT DE PROFESSIONNALISATION : UNE ALTERNANCE INTÉGRÉE

6. Le contrat de professionnalisation est l'œuvre des partenaires sociaux qui ont souhaité, en remplaçant quatre dispositifs par un contrat unique (19), apporter davantage de lisibilité aux dispositifs d'insertion en alternance. Deux autres objectifs ont guidé la négociation interprofessionnelle : le premier visait à accentuer la différenciation entre l'apprentissage et l'insertion en alternance. Juridiquement, l'apprentissage relève de la formation professionnelle initiale et les contrats en alternance de la formation professionnelle continue (20). Les partenaires sociaux n'ont pas souhaité conserver le contrat de qualification qui, dans bien des cas, constituait un moyen de poursuivre un cursus de formation initiale, nonobstant les dispositions de l'article R. 981-1 aux termes duquel les actions de formation qui constituent des éléments de la formation initiale de jeunes sous statut scolaire ou universitaire ne peuvent faire l'objet d'un contrat de qualification. Le second objectif des négociateurs de l'ANI du 20 septembre 2003 était un rééquilibrage du processus d'acquisition des compétences au profit des activités exercées par le bénéficiaire du contrat. Cette volonté trouve sa traduction dans la terminologie utilisée : la professionnalisation est substituée à la formation en alternance. Si l'objectif qualifiant n'est pas remis en cause (21), les moyens d'accès à la qualification sont revisités. L'alternance propre au contrat de professionnalisation doit associer des séquences de formation professionnelle, dans ou hors de l'entreprise, et l'exercice d'une ou plusieurs activités professionnelles en lien avec la ou les qualifications recherchées (22). Les activités profession-

nelles ne sont donc plus articulées avec les enseignements reçus (23), mais avec l'objet du contrat, qui cesse d'être la formation pour devenir la qualification professionnelle. Ce qui est recherché ici, c'est une alternance intégrée, dans laquelle l'entreprise et le salarié associent deux moyens considérés comme équivalents pour développer les compétences professionnelles.

7. Nombreuses et vives, les critiques relatives à l'instauration du contrat de professionnalisation n'ont pas manqué. Qu'il s'agisse de dénoncer la diminution du volume de formation minimale, qui passe de 25 % à 15 % de la durée du contrat (24), ou les risques d'assujettissement étroit de la formation aux exigences de la production au détriment « de la formation générale, de l'ouverture à la culture et aux autres » (25), beaucoup ont vu dans le nouveau contrat de professionnalisation la fin de la formation en alternance et son remplacement par un contrat « d'ajustement de la main d'œuvre à des postes de travail » (26).

Ces critiques reposent sur un postulat parfois implicite et d'autres fois revendiqué: celui d'une inégalité fondamentale entre la formation et le travail. La première apporterait connaissances, ouverture, développement personnel, épanouissement, voire conscience et citoyenneté, le second aurait pour horizon indépassable l'assujettissement, l'utilitarisme, l'étroitesse, voire la violence et l'épuisement physique et mental. Caricatural? On le souhaiterait, mais force est de constater que nos systèmes d'éducation, de formation et d'emploi ont réciproquement tendance à se nier, chacun trouvant avantage à dénier toute légitimité à l'autre (27).

Le pari des partenaires sociaux est d'en finir avec l'opposition idéologique formation/travail et, à l'inverse, de considérer qu'il s'agit de deux moyens complémentaires d'accès à la qualification. Ce pari conduit à considérer que dans l'adaptation à l'emploi, c'est l'emploi qui constitue le facteur essentiel et non l'adaptation: s'adapter à un emploi de directeur des ressources humaines et s'adapter à un emploi de saisie informatique sous contrainte de temps, c'est toujours s'adapter, mais l'impact de cette adaptation sur l'individu n'est sans doute pas comparable. Dès lors que la qualification se construit par l'emploi et la formation, les partenaires sociaux posent directement la question du contenu des emplois (28) et font entrer dans le champ de la négociation, individuelle et collective, ce qui relève aujourd'hui largement de la liberté des chefs d'entreprise: la configuration des emplois et donc la qualification contractuelle. En posant de la sorte la question de l'accès à la qualification professionnelle, les partenaires sociaux contribuent à faire basculer le droit de la formation vers un droit plus large, le droit de la compétence.

II. — DU DROIT DE LA FORMATION AU DROIT DE LA COMPÉTENCE

8. La compétence est une compagne chère au gestionnaire mais peu fréquentée par le juriste (29): le Code du travail ne considère la compétence que sous le sens d'une capacité à connaître d'un litige. Le Medef, qui

promeut depuis plusieurs années le concept de compétences, a toujours évité de poser la question au plan juridique (30). Il est dès lors remarquable de pouvoir identifier un véritable droit de la compétence professionnelle et d'autant plus étonnant de constater que ce droit présente une grande cohérence, en l'absence quasi-totale de doctrine préconstituée.

A — LE DROIT DE LA COMPÉTENCE

9. Le droit de la compétence apparaît dans le Code du travail avec la création du bilan de compétences. Né de la négociation (31), le bilan de compétences entre dans le Code du travail en 1991 (32). Il correspond à la reconnaissance d'un véritable droit à l'orientation professionnelle que le Conseil économique et social appelait de ses vœux depuis 1980 (33). La deuxième étape de la construction du droit de la compétence résulte de la réglementation du recrutement et de l'évaluation, qui trace les limites des procédures et moyen d'appréciation de la compétence (34). Viendront ensuite: la construction prétorienne de la Cour de cassation en matière d'obligation d'adaptation (35), et la reprise de cette obligation par la loi Aubry II (36). Une étape décisive sera franchie par la loi de modernisation sociale (37) qui réforme notre droit de la certification professionnelle et consacre la validation des acquis de l'expérience (38). À compter de cette date, la compétence constitue le pivot de nos systèmes d'éducation, de formation, d'emploi et de gestion des ressources humaines. Il convient d'ajouter le nouvel article L. 930-1 du Code du travail qui définit les obligations respectives de l'employeur et du salarié en matière d'employabilité (39). Ces textes législatifs sont complétés par l'ensemble de la jurisprudence relative au contentieux de l'insuffisance professionnelle et de la non-atteinte d'objectif ou de résultat, c'est-à-dire l'ensemble des décisions qui concernent l'appréciation par l'entreprise de la compétence professionnelle du salarié.

10. Le droit de la compétence a pour objet de déterminer les responsabilités respectives de l'entreprise et du salarié en matière de détermination des compétences utilisables par l'entreprise, de maintien du niveau de compétences, d'appréciation des compétences et de leur reconnaissance. Dans ces domaines, les règles ci-dessus rappelées s'articulent autour de trois principes.

La compétence est toujours contextualisée

Cette contextualisation est double. D'une part, elle résulte de la qualification reconnue au salarié: il n'est pas possible d'exiger du salarié un travail, ou des résultats, qui n'entrent pas dans le champ de la qualification professionnelle qui lui a été reconnue. Il est donc injustifié de considérer comme incompétent un salarié à qui l'on confie des tâches qui ne relèvent ni de sa qualification ni de l'activité pour laquelle il a été embauché (40). De même, il ne sera pas possible d'apprécier des compétences non nécessaires pour l'emploi occupé ou proposé (41). D'autre part, on n'est jamais compétent seul: quel que soit l'objectif poursuivi par l'appréciation de la compétence du salarié (attribution d'un bonus, évolu-

tion professionnelle, licenciement pour insuffisance professionnelle, analyse des besoins de formation...) elle ne peut se réaliser *in abstracto* mais doit nécessairement s'apprécier *in concreto*, la performance, indicateur principal de la compétence, dépendant à l'évidence des moyens fournis par l'organisation à laquelle appartient le salarié ainsi que du contexte extérieur et notamment de la conjoncture économique du secteur dans lequel intervient l'entreprise.

En d'autres termes, si la performance du salarié apparaît comme insuffisante, ce constat ne permet pas de légitimer, à lui seul, une rupture du contrat de travail pour incompétence (42). Il est nécessaire d'établir que l'insuffisance est imputable au salarié (43).

Le double contrôle exercé par les juges sur la conjoncture et sur les moyens fournis par l'entreprise, revient parfois à établir une responsabilité du salarié par défaut : il a été jugé que le salarié qui ne démontre pas que l'insuffisance est due à l'entreprise ou à la conjoncture économique peut valablement être licencié en l'absence totale de résultat (44).

Les juges utiliseront parfois la méthode comparative : lorsque les résultats du salarié sont à la fois inférieurs à ceux obtenus précédemment et à ceux de collègues exerçant des fonctions identiques, l'insuffisance est reconnue comme lui étant personnellement imputable (45). De même, lorsque l'entreprise démontre qu'elle a facilité l'obtention du résultat, l'insuffisance est nécessairement imputable au salarié (46).

La compétence est évaluable à tout moment par l'employeur

L'employeur peut à tout moment évaluer la compétence du salarié. Mais cette évaluation doit respecter plusieurs principes : la transparence, la pertinence et la non-discrimination.

En matière de transparence et de pertinence ce sont les dispositions des articles L. 121-6, L. 121-7 et L. 121-8 qui s'appliquent. Elles imposent à l'entreprise :

- de porter à la connaissance des salariés les méthodes d'évaluation qui seront utilisées ;
- d'utiliser des méthodes pertinentes au regard de la finalité poursuivie. Il s'agira notamment d'apprécier la performance dans le strict respect des activités et objectifs exigibles au regard de la qualification professionnelle du salarié, c'est-à-dire de manière contextualisée ;
- d'informer les représentants du personnel sur le système d'évaluation utilisé. Même si les articles L. 121-6 à 8 ne prévoient pas expressément cette information, elle se déduit des compétences générales du comité d'entreprise (C. trav., art. L. 432-1).

En matière de non-discrimination, il est évident que l'employeur ne peut reprocher à un salarié un défaut de compétence trouvant sa cause dans un des critères prohibés de gestion du personnel fixés par l'article L. 122-45 du Code du travail. Par exemple, il ne peut être reproché à un représentant du personnel de ne pas

atteindre ses objectifs du fait de son mandat électif ou syndical.

Dès lors que ces principes sont respectés, il ne peut être reproché la mise en place d'un système d'évaluation. La cour d'appel de Grenoble a eu à se prononcer sur la validité d'un système d'évaluation de la compétence des salariés, appelé *ranking*, et qui revient à classer les salariés dans des catégories prédéterminées, ce classement ayant une incidence sur les rémunérations individuelles (CA Grenoble, 13 nov. 2002, *Syndicat CFDT de la métallurgie Sud-Isère c./SA Hewlett Packard*; *Dr. soc.* 2003 p. 992). Selon la Cour : « le système du *ranking* permet de fixer les augmentations de rémunération en fonction de la performance relative des salariés et de leur positionnement selon des critères pré-établis, objectifs, connus et contrôlables » moyennant quoi il s'agit d'un système remplissant les conditions légales. Sont écartés dans le jugement les arguments selon lesquels un mauvais classement constitue une sanction ou bien établit une insuffisance professionnelle. Il est toujours possible pour une entreprise de procéder à une appréciation relative de ses salariés, voire de chercher à identifier les 5 ou 10 % de salariés les moins performants. En soi, une telle démarche n'est pas répréhensible. Par contre, elle pose la question des suites du classement et de son utilisation : même si les tribunaux apprécient souvent l'insuffisance professionnelle en comparant les résultats obtenus par un salarié à ceux des autres salariés effectuant la même activité, il n'est pas possible de déduire que le salarié le moins performant chaque année est nécessairement incompétent : l'évaluation de la compétence n'est pas un jeu de chaise musicale.

L'entreprise a une responsabilité première dans le maintien des compétences des salariés

Dans son fameux arrêt du 25 février 1992, qui, pour la première fois, affirme le principe de l'obligation d'adaptation des salariés à l'évolution de leurs emplois, la Cour de cassation motive sa décision par un visa à l'article 1134 du Code civil, selon lequel les conventions doivent s'exécuter de bonne foi. Par la suite, plusieurs décisions, aussi bien de la Cour de cassation que de la Cour d'appel, feront référence à cet article pour justifier l'obligation qui pèse sur l'employeur d'adapter les salariés à l'évolution de leurs emplois (47). La Cour de cassation a même rejeté l'argument selon lequel l'arrêt du 25 février 1992 ne pouvait disposer de manière générale et fonder une obligation, celle-ci devant relever de la loi (48).

Il ressort de ces différentes décisions que c'est le contrat de travail lui-même qui est la source de l'obligation d'adaptation. En effet, le contrat de travail confère à l'employeur un pouvoir de direction. La subordination juridique fait du salarié un travailleur à qui l'employeur peut prescrire à la fois les moyens à mettre en œuvre et les résultats à atteindre. Le travail salarié est, par nature, un travail prescrit. Quelle que soit l'indépendance technique ou organisationnelle du

salarié, il ne s'agit jamais que d'indépendance concédée.

On peut faire un parallèle avec la position de la Cour de cassation en matière de sécurité. Dans sa décision du 28 février 2002 (49), la Cour de cassation énonce que c'est en vertu du contrat de travail le liant à son salarié que l'employeur est tenu envers ce dernier d'une obligation de résultat en matière de sécurité, notamment en ce qui concerne les accidents du travail. Le même énoncé sera repris ensuite pour les maladies professionnelles (50). Nul besoin ici de texte spécial pour fonder une obligation générale: l'obligation se déduit de la nature même du contrat de travail, qui place les parties dans une situation particulière du fait de la subordination.

De ce fait, le nouvel article L. 930-1 du Code du travail doit se lire comme un rappel: maître de l'emploi, de son contenu et des activités qu'il confie au salarié dans le cadre de sa qualification, l'employeur doit prendre l'initiative d'adapter le salarié à son poste de travail, c'est-à-dire à la fonction occupée. Il doit veiller à la possibilité d'occuper un emploi entrant dans le champ de la qualification professionnelle du salarié: cette fonction de veille revient à anticiper sur une évolution du poste ou bien sur un changement de fonction sans changement de qualification professionnelle. Il peut proposer des formations qui participent au développement des compétences: on se situe ici au-delà de la qualification professionnelle du salarié, et logiquement l'entreprise, ainsi que le salarié qui peut librement refuser de telles formations, se trouvent devant un espace de liberté qui laisse place à la négociation (51).

Dès lors que l'entreprise a rempli son obligation, la responsabilité de l'acquisition des capacités nécessaires à la poursuite du contrat de travail est reportée sur le salarié. Ainsi, lorsque l'employeur forme le salarié et que le contrôle de connaissances professionnelles pratiqué confirme l'incapacité du salarié à s'adapter, la rupture du contrat est justifiée (52). À l'obligation contractuelle de l'employeur, adapter et anticiper, répond donc l'obligation contractuelle du salarié: se saisir utilement des moyens mis à sa disposition pour la bonne exécution du contrat.

B — LOGIQUE DE COMPÉTENCE ET PROFESSIONNALISATION

11. Le droit de la compétence, tel que rapidement esquissé ici, vient percuter frontalement le droit de la formation par un déplacement de l'objet du droit: le moyen (la formation) n'est non seulement plus au centre des dispositions normatives, comme il l'a été depuis la loi du 16 juillet 1971, mais il est désormais concurrencé par l'activité, la validation des acquis de l'expérience affirmant une égale dignité entre formation et travail pour l'accès à la compétence certifiée. Cette valorisation de l'activité a une triple conséquence:

— la perte de la primauté de la formation dans l'apprentissage de la compétence et l'accès à la qualification;

— la mise en question des emplois. En effet, la différence entre la compétence et l'expérience tient à la capacité de l'individu à tirer profit de ses expériences, à être capable de se les approprier et d'en tirer des manières d'agir qui peuvent être réutilisées dans des contextes différents. Loin d'assujettir au travail, la notion de compétence suppose au contraire de le dominer par la mise en questions et la prise de recul. Ce faisant, elle invite les salariés et leurs représentants à négocier les qualifications professionnelles et non plus les classifications, et à repenser les accords de classification non pas comme des accords salariaux mais avant tout comme des accords définissant le contenu des emplois;

— l'apparition d'un critère nouveau pour définir la qualification professionnelle. À ce jour, l'emploi est majoritairement défini par les activités qui le composent. Le Code de l'Éducation nous apprend qu'un diplôme est constitué d'un référentiel d'activités mais également d'un référentiel de compétences. Les compétences requises constituent ainsi une autre manière de décrire l'emploi ou l'activité. Il est donc possible d'envisager de définir la qualification du salarié non à partir des tâches ou activités, mais à partir des compétences pour lesquelles il a été recruté. À travers la qualification professionnelle, la compétence devient ainsi l'objet même du contrat de travail.

12. Plus fondamentalement, il faut considérer que la notion de compétence a une forte puissance intégratrice. De la même manière qu'elle unit formation et travail pour son acquisition, elle associe ressources individuelles et moyens fournis par l'organisation pour sa mise en œuvre. La professionnalisation ouvre une troisième voie: elle peut permettre, au plan pédagogique, de rompre avec la réductrice approche théorie/pratique, marque de la culture gréco-latine qui sépare méthodiquement corps et esprit, conception et exécution, intellectuels et manuels (53). La compétence ne dissocie pas, elle associe. Il convient d'accepter que la capacité à agir suppose d'avoir la capacité à réaliser des diagnostics, à contextualiser son action, à mobiliser des connaissances, à prendre des décisions et passer à l'acte, et enfin à prendre du recul sur l'action pour transformer l'expérience en compétences. Nous sommes loin de la pédagogie de la transmission linéaire d'un sachant à un apprenant.

13. Quelles que soient ses imperfections, le contrat de professionnalisation traduit la rupture plus générale que l'ANI du 20 septembre, et la loi Fillon relative à la formation tout au long de la vie, instaurent au regard de l'évolution du droit de la formation professionnelle depuis trente ans. Ce contrat ne peut être appréhendé à travers les grilles de lecture héritées du passé. Pari sur l'avenir, il invite à reconsidérer nos pratiques de construction de la compétence, et à poser avec plus de force que jamais la question éminemment politique du contenu des emplois au nom d'une véritable pédagogie de l'alternance. Il trace également la voie à une redéfinition de l'objet du contrat de travail à partir de la notion de compétence ■

Dossier

Mutations de la formation professionnelle

De quoi la formation est-elle le nom ?

Résumé à compléter

par **Jean-Pierre Willems**

Consultant

Le droit est l'art de définir les frontières... et de les poser au bon endroit. Si la loi du 16 juillet 1971¹ a donné une définition de la formation, c'est en vue de déterminer quels types d'actions, et quelles dépenses, pouvaient être retenues dans le cadre de l'obligation des entreprises de participer au financement de la formation professionnelle. À logique fiscale, frontières fiscales : le code du travail utilisait principalement des critères permettant de contrôler la réalité et la validité de l'action de formation. Cette prédominance de la fiscalité a donc conduit, pendant plus de quarante ans, à privilégier des critères formels, donc vérifiables, à des critères de finalité plus subjectifs (I). En supprimant la possibilité pour les entreprises de s'exonérer de leur obligation fiscale par l'organisation d'actions de formation, la loi du 5 mars 2014 a fait disparaître l'intérêt principal attaché à la stricte définition de l'action de formation. Tel était d'ailleurs l'un de ses objectifs : permettre de mieux prendre en compte l'évolution des modalités de formation. Il en est résulté un élargissement de la définition de l'action de formation, que la loi travail a amplifié (II). Mais la loi du 5 mars 2014 a également ouvert la possibilité de développer les compétences des salariés par d'autres actions que la formation professionnelle, et même si ce dépassement de la formation pêche encore par défaut de cohérence avec d'autres dispositions législatives et n'a pas encore trouvé sa place dans la jurisprudence, il préfigure l'avenir d'une

définition extensive de la formation qui marquera une rupture culturelle forte avec la vision traditionnelle de la formation professionnelle continue qui a très longtemps, et sans doute trop longtemps, emprunté à celle de la formation initiale (III).

I. — UNE DÉFINITION TRÈS FORMELLE DE LA FORMATION

Avant la loi du 5 mars 2014, une action devait remplir trois critères pour être considérée comme entrant dans le champ de la formation professionnelle continue :

- poursuivre un des objectifs prévus par le code du travail ;
- entrer dans la typologie des actions de formation ;
- être organisée selon un format spécifique.

Les objectifs

La formation professionnelle continue a pour objet de favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle des travailleurs, de permettre leur maintien dans l'emploi, de favoriser le développement de leurs compétences et l'accès aux différents niveaux de la qualification professionnelle,

1 L. n° 71-575, 16 juill. 1971.

2 Circ. DFP-37, 14 mars 1986.

de contribuer au développement économique et culturel, à la sécurisation des parcours professionnels et à leur promotion sociale.

Elle a également pour objet de permettre le retour à l'emploi des personnes qui ont interrompu leur activité professionnelle pour s'occuper de leurs enfants, de leur conjoint ou de leurs ascendants en situation de dépendance (C. trav., art. L. 6311-1).

Cette vaste définition des objectifs de la formation n'a guère de portée pratique tant l'insertion, la réinsertion, le développement des compétences ou celui de la culture constituent des objectifs non seulement très larges mais difficiles à borner.

La typologie

La définition très extensive des objectifs de la formation professionnelle a pour corollaire l'édifiante énumération des 15 types d'actions de formation figurant à l'article L. 6313-1 du code du travail. Ces catégories ont été inscrites dans la loi par adjonctions successives sans souci de rationalité ni de cohérence : elles ne sont pas exclusives les unes des autres et ne renvoient pas à des critères distincts aisément identifiables. La catégorie des actions d'acquisition, d'entretien ou de perfectionnement des connaissances pose, en outre, une difficulté particulière en ce qu'elle fait entrer dans le champ de la formation la catégorie très large des actions relevant de l'accès à la culture ou du maintien du niveau culturel, finalité qui ne relève pas de manière exclusive du champ professionnel.

Si sur le plan des objectifs et de la typologie l'imprécision domine, ce qui est toujours fâcheux tant la qualité du droit tient à celle des définitions des qualifications qu'il propose pour saisir la réalité des faits sociaux, il n'en est pas de même en ce qui concerne les modalités d'organisation des actions de formation.

Les modalités d'organisation

C'est en pratique l'article L. 6353-1 qui a principalement servi de repère pour identifier ce qui relevait, ou non, de la formation. Selon ce texte : « Les actions de formation professionnelle sont réalisées conformément à un programme préétabli qui, en fonction d'objectifs déterminés, précise le niveau de connaissances préalables requis pour suivre la formation, les moyens pédagogiques, techniques et d'encadrement mis en œuvre ainsi que les moyens permettant de suivre son exécution et d'en apprécier les résultats ».

Sont ainsi posés les cinq piliers qui caractérisent l'action de formation : des objectifs, un programme préétabli, des moyens pédagogiques, une traçabilité de la réalisation et une évaluation des résultats.

Bien que le terme ait été abandonné en 1986², la définition légale de l'action de formation restait ainsi, avant la loi du 5 mars 2014, assez proche du stage et de la trilogie théâtrale : unité de temps, de lieu et d'action à l'instar de la formation initiale. Cette approche aura donc vécu quarante-cinq ans.

II. — DE L'ACTION AU PARCOURS DE FORMATION

Si la loi du 5 mars 2014³ a pris en compte le rapide développement des formations à distance en inscrivant pour la première fois dans un texte législatif les conditions d'organisation de telles actions, c'est la loi travail du 8 août 2016⁴ qui bouscule le plus en profondeur la définition de l'action de formation en l'élargissant au parcours de formation. Elle tire par ailleurs les conséquences de cet élargissement en généralisant la possibilité d'un financement forfaitaire des coûts de formation.

A — L'ÉLARGISSEMENT DES MODALITÉS D'ORGANISATION DE LA FORMATION

La loi du 5 mars 2014 ajoute à la définition traditionnelle de l'action de formation, une précision sur ces modalités d'organisation : « La formation peut s'effectuer en tout ou partie à distance, le cas échéant en dehors de la présence des personnes chargées de l'encadrement » (C. trav., art. L. 6353-1).

Lorsqu'il est recouru à une telle modalité, le programme doit préciser :

1° La nature des travaux demandés au stagiaire et le temps estimé pour les réaliser.

La notion de temps estimé permet de travailler dans le cadre d'une durée forfaitaire de la formation. Il n'est donc plus obligatoire d'assurer la traçabilité de manière détaillée du temps de formation. Ce faisant, la loi prend acte de la dimension fugitive du temps de formation qui ne peut se réduire à un temps d'acquisition de connaissances mais doit associer des temps de réflexion, de maturation, de transposition, de réflexivité, de production également, pour éprouver la capacité à transformer les connaissances en compétences.

La durée forfaitaire permet également de mieux personnaliser les temps de formation en laissant à chacun le soin de se positionner autour de la durée de référence.

2° Les modalités de suivi et d'évaluation spécifiques aux séquences de formation ouverte ou à distance.

Le suivi ainsi que l'évaluation peuvent éventuellement être réalisés en ligne selon ce qui est prévu par l'organisme formateur. Ce suivi peut être synchrone (par télé-

3 L. n° 2014-288, 5 mars 2014, relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale.

4 L. n° 2016-1088, 8 août 2016, relative au travail, à la modernisation du dialogue social et à la sécurisation des parcours professionnels.

phone, mail, Skype, chat, forum, etc.) ou asynchrone (échange de messages, productions, évaluations, travaux... réalisés sans contact direct).

3° Les moyens d'organisation, d'accompagnement ou d'assistance, pédagogique et technique, mis à disposition du stagiaire.

L'assistance mise en place peut être soit une expertise, assurée par un formateur, soit une assistance pédagogique et technique assurée par une personne chargée du suivi ou par un tuteur dont le rôle n'est pas d'intervenir sur le fond de la formation mais de vérifier qu'elle se déroule dans le rythme prévu, qu'elle permet bien des acquisitions et qu'elle ira à son terme. C'est pourquoi le code du travail précise également que le programme doit comporter :

1) les compétences et qualifications des personnes chargées d'assister le bénéficiaire de la formation ;

2) les modalités techniques selon lesquelles le stagiaire est accompagné ou assisté, les périodes et les lieux mis à sa disposition pour s'entretenir avec les personnes chargées de l'assister ou les moyens dont il dispose pour contacter ces personnes ;

3) les délais dans lesquels les personnes en charge de son suivi sont tenues de l'assister en vue du bon déroulement de l'action, lorsque cette aide n'est pas apportée de manière immédiate (C. trav., art. D. 6353-3).

Cette dernière disposition confirme le possible caractère asynchrone du suivi réalisé par l'organisme de formation. En complément, l'article D. 6353-4 du code du travail prévoit que pour établir l'assiduité d'un stagiaire à des séquences de formation ouvertes ou à distance, sont pris en compte :

1) les justificatifs permettant d'attester de la réalisation des travaux exigés en application du 1° de l'article L. 6353-1 ;

2) les informations et données relatives au suivi de l'action, à l'accompagnement et à l'assistance du bénéficiaire par le dispensateur de la formation ;

3) les évaluations spécifiques, organisées par le dispensateur de la formation, qui jalonnent ou terminent la formation.

Sous couvert de mieux prendre en compte l'impact des technologiques de l'information et de la communication sur les modalités d'organisation de la formation, l'article L. 6353-1 nouveau acte en fait une révolution : le processus de formation peut se dérouler hors la présence d'un formateur, par des pédagogies actives et l'utilisation de ressources pédagogiques, avec un suivi qui n'est pas nécessairement une expertise. On ne saurait mieux dire que c'est désormais l'apprenant, et non le formateur, qui est au centre de l'action. Avec cette évolution, le modèle théâtral a vécu, tout comme celui du formateur assimilé

peu ou prou au maître d'école ou au professeur. Enseigner n'est plus expliquer mais créer les conditions d'un apprentissage de compétences qui dépendra davantage de l'apprenant que du formateur. On s'approche du modèle du maître ignorant⁵ qui désespère tant Alain Finkielkraut.

B – L'ÉLARGISSEMENT DU CONTENU DE LA FORMATION

Alors que l'appellation fait florès dans le champ de la formation professionnelle depuis plusieurs années, il aura fallu attendre la loi du 8 août 2016 pour que la législation consacre la notion de parcours de formation en ajoutant à l'article L. 6353-1 un second alinéa ainsi rédigé : « Les actions de formation peuvent être organisées sous la forme d'un parcours comprenant, outre les séquences de formation, le positionnement pédagogique, l'évaluation et l'accompagnement de la personne qui suit la formation et permettant d'adapter le programme et les modalités de déroulement de la formation ».

Deux innovations majeures sont introduites par cet ajout. La première porte sur le contenu de l'action de formation qui ne se résume plus aux séquences de formation mais inclut de l'accompagnement, du positionnement et de l'évaluation. La formation n'est plus une action univoque, elle devient composite et associe différentes activités qui concourent à l'atteinte de l'objectif. Si un certain pragmatisme avait parfois conduit à considérer que l'accessoire suivait le principal et à admettre que la formation pouvait englober d'autres actions que les séquences de formation, il est bienvenu que la loi officialise et sécurise cette approche extensive. La deuxième innovation tient à la souplesse introduite en matière de contenu et d'organisation. Dès lors que l'on reconnaît les actions de positionnement, d'évaluation et d'accompagnement, il était nécessaire de prendre en compte également leur impact et d'admettre que le programme préétabli n'est pas une feuille de route impérative mais peut évoluer au gré du parcours. L'action de formation passe ainsi du statut d'acte prédéterminé à celui de processus évolutif.

On notera toutefois une timidité des parlementaires en ce domaine. Alors que les partenaires sociaux, dans l'accord national interprofessionnel (ANI) du 14 décembre 2013, avaient ramené la formation à trois éléments : un objectif, un dispositif pédagogique et un dispositif d'évaluation des résultats, le législateur n'a pas franchi le cap de la suppression du programme, qui renvoie à un parcours préétabli mieux adapté à la formation initiale qu'à la diversité des publics de la formation professionnelle continue, même s'il a acté que ce programme n'avait rien d'intangible et pouvait évoluer avec le parcours. La révolution culturelle était sans doute trop importante pour que le pas soit franchi d'un coup d'un seul.

6 Sur l'ensemble des usages possibles, v. J.-P. Willems, *Nouvelles frontières, nouveaux défis pour les OPCA*, Dr. soc. 2014. 1026.

7 L. n° 2015-994, 17 août 2015, relative au dialogue social et à l'emploi.

8 L. n° 2013-504, 14 juin 2013, relative à la sécurisation de l'emploi.

C — L'ÉLARGISSEMENT DES MODALITÉS DE FINANCEMENT DE LA FORMATION

La substitution du parcours de formation à l'action de formation imposait de revoir les modalités de financement de l'acte de formation, historiquement basées sur un taux horaire. Dès lors que la durée de la formation devient forfaitaire et que le parcours associe d'autres actions que les séquences de formation, cette base de calcul que l'on pouvait déjà trouver très arbitraire et dénuée de réalité économique, se trouve définitivement disqualifiée. La loi du 8 août 2016 en prend acte en supprimant la dernière référence à un financement de la formation calculé en fonction d'un taux horaire, celle qui concernait les contrats de professionnalisation (C. trav., art L. 6332-14). Dorénavant, les branches professionnelles peuvent déterminer librement les modalités de financement de ces contrats. Pour tous les autres dispositifs de formation (plan de formation, périodes de professionnalisation, compte personnel de formation, congé individuel de formation), il appartient aux branches professionnelles et aux organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) de définir les modalités de financement, sans être non plus tenus par la notion de taux horaire. Le financement des parcours de formation, et leur diversification, devrait s'en trouver simplifié, sous réserve là encore que les décideurs s'affranchissent de plus de quarante ans de pratiques.

III. — DE LA FORMATION AU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES : DES PÉRIMÈTRES INCERTAINS À PRÉCISER

La loi du 5 mars 2014 poursuivait l'objectif de mieux prendre en compte les différentes manières de se former. À cette fin, elle a permis aux OPCA de financer des actions de développement de compétences et aux entreprises de définir librement leur investissement formation. Dans les deux cas, il en résulte des possibilités nouvelles de former autrement que par la formation. On peut regretter que l'administration ne se soit pas inscrite dans cette logique en négligeant de revoir l'information sociale en matière de formation alors que la loi Rebsamen du 17 août 2015 lui en fournissait l'occasion, mais également que la loi elle-même ou le juge persistent à faire de la formation la modalité exclusive des obligations de gestion des compétences qui pèsent sur l'employeur. Il en résulte un défaut de cohérence du droit qui nuit à sa lisibilité et partant à son effectivité.

A — LE FINANCEMENT DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PAR LES OPCA

Selon l'article L. 6332-1-2 :

« Les organismes paritaires agréés pour collecter la contribution mentionnée au chapitre I^{er} du présent titre peuvent collecter des contributions supplémentaires ayant pour objet le développement de la formation professionnelle continue.

Ces contributions sont versées soit en application d'un accord professionnel national conclu entre les organisations représentatives d'employeurs et de salariés et mutualisées dès réception par l'organisme, soit sur une base volontaire par l'entreprise.

Elles font l'objet d'un suivi comptable distinct ».

Il résulte de ce texte que les branches professionnelles ont capacité à définir librement les conditions de versement d'une contribution conventionnelle ainsi que les usages qui peuvent en être faits. Par ailleurs, les entreprises disposent de la liberté d'effectuer, ou non, des versements volontaires à un OPCA.

Concernant les accords de branche, ils doivent préciser :

- le montant ou le mode de calcul de la contribution ; même si c'est la solution la plus fréquente, rien n'impose que la contribution soit systématiquement fixée en pourcentage de la masse salariale. Ainsi, l'accord du 25 septembre 2014 relatif aux intermittents du spectacle prévoit une contribution conventionnelle d'un montant forfaitaire de 50 par entreprise ;
- les modalités de versement de la contribution ; contrairement à la contribution légale qui doit être versée au plus tard le 28 février de l'année suivant celle au titre de laquelle elle est due, les contributions conventionnelles ne sont assujetties à aucune périodicité légale, les échéances de versement relevant de l'accord de branche ;
- les usages possibles de la contribution ; contrairement à la contribution unique au financement de la formation professionnelle dont le code du travail fixe de manière très précise les usages possibles, les contributions conventionnelles ne sont pas « fléchées » par le législateur qui se borne à préciser qu'elles doivent être consacrées au développement de la formation professionnelle continue. L'accord dispose donc de marges de manœuvre étendues pour déterminer les utilisations possibles de la contribution conventionnelle ⁶.

Ni la loi du 5 mars 2014 ni les textes relatifs aux OPCA ne définissent le champ du « développement de la formation professionnelle continue ». On peut toutefois relever les innovations apportées par certains accords de branche qui ont largement utilisé la possibilité ouverte par la loi.

9 Décr. n° 2016-868, 29 juin 2016, relatif aux modalités de consultation des institutions représentatives du personnel.

10 Soc., 2 mars 2010, n° 09-40.914, Dr. soc. 2010. 714, obs. J. Barthélémy – Soc., 28 sept. 2011, n° 09-43.339, NP.

11 Soc., 5 oct. 2016, n° 15-13.594, NP.

12 Ce qui n'exclut pas, évidemment, la culture, mais pose l'exigence de ne pas assimiler à la formation toute acquisition de connaissances et d'avoir des apprentissages contextualisés. L'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme a d'ailleurs de longue date fait le constat que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à partir des activités professionnelles offrait un support souvent plus performant pour les apprentissages de base que l'enseignement général.

Ainsi, l'accord adopté le 7 mai 2015 dans la branche sanitaire, sociale et médico-sociale privée à but non lucratif liste 18 catégories d'actions qui peuvent être financées par la contribution conventionnelle de branche ou les versements volontaires des entreprises. Parmi ces actions on trouve notamment :

- les actions de développement professionnel continu (DPC) des professionnels de santé (médicaux et paramédicaux) qui comprennent de la formation, de l'analyse de pratiques et de la gestion des risques ;
- des colloques, journées d'étude, congrès, séminaires, symposiums, conférences portant sur des sujets spécifiques et techniques, constituant un réel moyen de perfectionnement des compétences et connaissances des professionnels ;
- l'exercice de la fonction tutorale ;
- l'analyse de pratiques ;
- la supervision ;
- les préparations aux concours ;
- les actions de développement professionnel, liées au bien-être, dès lors qu'elles visent la professionnalisation ou le développement des compétences.

On peut également citer l'accord conclu le 30 octobre 2015 dans le secteur de l'imprimerie et des industries graphiques, qui renonce à lister les actions au profit d'une définition générale ainsi formulée : « Les actions qui ne prennent pas nécessairement la forme d'actions de formation mais qui contribuent au développement des compétences des salariés ». On ne saurait mieux affirmer que l'on peut former sans passer par l'action, ou le parcours, de formation.

Plus récemment, un accord collectif a été signé le 31 mars 2016 dans la branche de l'optique-lunetterie de détail, prévoyant le financement des actions de développement professionnel continu des professionnels de santé.

Tous ces accords ont bénéficié d'une extension sans réserve sur ces dispositions, faisant entrer dans le droit positif par le biais de la négociation collective une approche nouvelle de la formation, moins centrée sur les moyens que sur les résultats.

B – UN INVESTISSEMENT FORMATION À DÉFINIR

Toute entreprise dotée d'un comité d'entreprise doit faire figurer dans la base de données économiques et sociales regroupant l'information sociale à destination des représentants du personnel le montant de son investissement formation. Or, la loi du 5 mars 2014 a abrogé toutes les dispositions du code du travail relatives au calcul des dépenses de formation suite à la suppression du contrôle de ces dépenses et de la déclaration fiscale n° 2483. Dès lors, il appartient à chaque entreprise de déterminer ce qu'elle inclut dans le champ de son investissement formation.

Une première approche pourrait se baser sur la définition légale de l'action de formation, élargie au parcours, et ne retenir que les ressources mobilisées pour ce type d'action.

Mais en l'absence de contrôle externe sur la définition de l'investissement formation, il appartient aux entreprises d'en définir le périmètre, en lien avec le comité d'entreprise qui doit être consulté sur ce point. Il pourrait en résulter une définition plus large de la notion de formation pouvant notamment inclure les actions de développement de compétences qui peuvent être financées par les OPCA et donc également être mises en œuvre directement par les entreprises.

Sur ces bases, l'entreprise pourrait inclure dans l'investissement formation, les éléments suivants :

- les coûts d'achat de formation ou d'actions de développement des compétences ;
- les coûts de production en interne (moyens humains, moyens matériels) d'actions de formation ou de développement des compétences ;
- les coûts annexes associés à l'organisation des actions : frais de déplacement et d'hébergement, achats de matériel pédagogique, locations de salles ou de matériels, etc. ;
- les coûts de gestion en interne de la formation et de la professionnalisation (coûts de fonctionnement du service formation et/ou du service RH en charge de la formation : équivalents temps plein consacrés à la formation, achat d'outils de gestion, frais de fonctionnement...)
- les coûts d'externalisation de la gestion de la formation et de la professionnalisation (achat de prestation de gestion dans le cadre d'une prestation d'*outsourcing*) ;
- les coûts liés au remplacement de salariés partis en formation ou la perte de production qui résulte du temps passé par les salariés en formation ;
- le coût de tout autre moyen, humain ou matériel, mobilisé pour le développement professionnel des salariés qu'il s'agisse de la mise en place des actions (diagnostic, ingénierie...), de leur production ou de leur évaluation.

L'investissement formation de l'entreprise peut également inclure des ressources externes qu'elle parvient à mobiliser pour financer ses activités. Ainsi, les apports financiers de l'OPCA auquel elle verse sa contribution au financement de la formation, ou des subventions publiques, peuvent venir abonder les ressources mobilisées en interne. Contrairement à la notion de dépense de formation, qui ne recensait que des coûts supportés par l'entreprise, la notion d'investissement permet de prendre en compte toutes les ressources disponibles, quelle que soit leur origine.

Enfin, l'investissement n'étant pas nécessairement défini exclusivement en termes monétaires, l'entreprise pourrait comptabiliser l'investissement en temps, en calculant par exemple le pourcentage du temps passé en formation par rapport au temps travaillé.

C – UNE INFORMATION SOCIALE À METTRE À JOUR

La loi Rebsamen du 17 août 2015⁷ a complété les dispositions de la loi du 14 juin 2013⁸ relatives à la base de données économiques et sociales, revisitant largement le

contenu et les modalités de délivrance de l'information sociale récurrente aux représentants du personnel. Elle renvoie toutefois à un décret le soin d'arrêter la liste des informations particulières à communiquer au comité d'entreprise dans le cadre de la consultation sur la politique sociale, laquelle inclut la consultation sur la formation professionnelle. Publié le 29 juin 2016⁹, ce décret déroge par son contenu, et ce doublement.

D'une part, il ne modifie guère la liste des informations figurant à l'article D. 2323-5 du code du travail et ne traite donc que des actions de formation et assimilées. Aucune mise en cohérence n'est réalisée avec le fait que l'entreprise peut également mettre en œuvre des actions de développement des compétences et que l'investissement formation peut avoir un périmètre plus large que les anciennes dépenses de formation fiscalement déductibles.

D'autre part, il ne saisit pas l'opportunité de faire évoluer le contenu du bilan social, toujours obligatoire mais désormais intégré à la base de données économiques et sociales (C. trav., art. R. 2323-17), et n'actualise donc pas les informations à communiquer qui demeurent directement articulées à l'ancienne déclaration fiscale 2483 que la loi du 5 mars 2014 a pourtant supprimée !

Regrettons donc que l'administration n'ait pas su mettre les textes réglementaires en conformité avec les ruptures initiées par le législateur.

D – DES OBLIGATIONS SOCIALES TOUJOURS CENTRÉES SUR LA FORMATION

La loi du 5 mars 2014 a posé pour les entreprises l'obligation de gérer les parcours professionnels de leurs salariés en garantissant qu'ils bénéficient tous les six ans d'une action de formation, d'une certification et d'une progression salariale ou professionnelle (seuls deux de ces trois critères devant être remplis ; C. trav., art. L. 6315-1). Concernant le critère de la formation, seules pourront être retenues les actions qui remplissent les conditions légales relatives aux objectifs (C. trav., art. L. 6311-1), à la typologie (C. trav., art. L. 6313-1) et au format de la formation (L. 6353-1).

Cette obligation légale de former régulièrement les salariés trouve sa source dans la jurisprudence qui, en application de l'obligation pour l'employeur de préserver la capacité des salariés à occuper un emploi (C. trav., art. L. 6321-1), a dégagé dès 2010 l'obligation pour l'employeur de former les salariés au-delà de son obligation d'adaptation et donc éventuellement leur faire acquérir des compétences sans lien direct avec leur emploi¹⁰. Cette jurisprudence a été réaffirmée récemment, la Cour de cassation validant la condamnation d'un employeur qui n'a donné que deux formations n'ayant aucun impact sur l'employabilité à un salarié présent depuis huit ans dans l'entreprise¹¹.

On peut trouver paradoxal que la loi privilégie la formation alors même qu'elle se donne comme objectif d'élargir les possibilités de développement des compétences des salariés et que les juges s'en tiennent à la seule

formation comme réponse à des obligations d'adaptation ou d'employabilité qui ne sont pas des obligations de formation mais des obligations de gestion des compétences pour lesquelles la formation n'est qu'une des réponses possibles.

Invitées par la loi à élargir les modalités du développement professionnel de leurs salariés, les entreprises ont donc la difficulté de faire coexister des dispositions novatrices avec des règles qui demeurent toujours empreintes du système précédent. Comme si l'accumulation des lois sociales (une par an depuis 2013) ne permettait plus d'avoir une vision d'ensemble qui garantisse que les lois nouvelles prennent bien en considération l'ensemble des règles anciennes qu'elles affectent et qu'il est nécessaire de faire évoluer pour garantir la pleine cohérence des réformes... et leur prise en compte plus rapide par le juge.

CONCLUSION

Toute activité peut être formative, aucune ne l'est nécessairement. Ainsi du travail qui peut contribuer à construire et consolider des compétences, mais peut également, par la pauvreté de son contenu ou son harassante répétition, amener à leur paupérisation. Sauf à décréter que tout est formation, ce qui n'aboutirait qu'à l'aporie de la catégorie, il est donc nécessaire de conserver une définition de ce qu'est la formation et de la distinguer, notamment, du travail.

Quant au contenu de cette définition, si les lois du 5 mars 2014 et du 8 août 2016 ont considérablement fait évoluer les critères de l'action de formation, le chantier législatif est loin d'être clos. On peut identifier au moins trois ouvrages à remettre sur le métier :

- la redéfinition des objectifs de la formation et de la typologie des actions, source de confusion plutôt que de clarification. On pourrait ici proposer de distinguer entre les objectifs généraux de la formation professionnelle et les objectifs spécifiques des actions de formation et pour ces derniers acter qu'il s'agit d'acquérir des compétences professionnelles, c'est-à-dire des connaissances, capacités ou comportements utilisables dans un cadre professionnel¹² ;
- une définition de l'action de formation professionnelle continue qui s'affranchisse de la formation initiale et inclue toutes les actions dont l'objectif principal est le développement des compétences, à l'aide d'un dispositif pédagogique approprié et d'une mesure des résultats. Soit les éléments de la définition actée par les partenaires sociaux dans l'ANI du 14 décembre 2013 et qui, contrairement à bien d'autres dispositions de cet accord, n'ont pas été transposés par la loi ;
- la prise en compte dans toutes les obligations pesant sur l'employeur (obligation d'adaptation, obligation de gérer l'employabilité, information sociale des représentants du personnel...) du fait que le résultat est plus important que les moyens utilisés. Autrement dit, ne pas avoir la religion de la formation, mais plutôt celle du développement professionnel. ■

Apprentissage et formation en situation de travail sont bien compatibles (Jean-Pierre Willems)

Paris - Publié le lundi 1 juillet 2019 à 18 h 11 - n° 151111

Le doute s'est installé chez certains acteurs de la formation, à propos de la compatibilité entre la formation en situation de travail et l'apprentissage à la suite de prises de position indiquant que l'Afest était interdite dans le cadre de l'apprentissage.

Il est donc important de préciser pourquoi l'Afest peut bien être mise en œuvre dans le cadre de la formation en apprentissage.

Une analyse de Jean-Pierre Willems pour News Tank.



Jean-Pierre Willems

L'Afest est rattachée à l'action de formation dans le Code du Travail

C'est peut-être une lecture restrictive de l'article L.6313-2 qui peut expliquer la confusion. C'est cet article en effet qui traite de la formation en situation de travail qu'il rattache aux actions de formation mais pas aux actions d'apprentissage.

- Articles L.6313-1 et L.6313-2 du Code du Travail^{1/2}

Article L.6313-1 du Code du Travail

- Les actions concourant au développement des compétences qui entrent dans le champ d'application des dispositions relatives à la formation professionnelle sont :
 - 1° Les actions de formation ;
 - 2° Les bilans de compétences ;
 - 3° Les actions permettant de faire valider les acquis de l'expérience, dans les conditions prévues au livre IV de la présente partie ;
 - 4° Les actions de formation par apprentissage, au sens de l'article L. 6211-2.

Il est toutefois impossible de déduire de la seule référence aux actions de formation le fait que la formation en situation de travail serait impossible en apprentissage. L'absence de visa explicite ne saurait valoir interdiction. Il convient en fait de se référer aux règles applicables en matière de formation par apprentissage.

La possibilité pour un CFA de confier les enseignements à une entreprise

Le Code du Travail prévoit la possibilité pour un CFA de confier à une entreprise tout ou partie des enseignements qu'il doit assurer.

Les enseignements délivrés par le CFA ne sont pas normés dans leurs modalités pédagogiques. Dès lors que la loi prévoit expressément qu'une partie de la formation peut se dérouler dans l'entreprise, ce qui se justifie notamment par le fait que certains matériels ou certaines situations de travail ne sont pas disponibles au sein du CFA, rien n'interdit que la modalité de formation en situation de travail soit utilisée pour produire l'action de formation.

- Article L6232-1 du Code du Travail 1/1

Article L6232-1 du Code du Travail

- Un centre de formation d'apprentis peut conclure avec des établissements d'enseignement, des organismes de formation ou des entreprises une convention aux termes de laquelle ces derniers assurent tout ou partie des enseignements normalement dispensés par le centre de formation d'apprentis et mettent à disposition des équipements pédagogiques ou d'hébergement. Les centres de formation d'apprentis mentionnés au premier alinéa conservent la responsabilité pédagogique et administrative des enseignements dispensés.

Nota : Conformément à l'article 24 X de la loi n° 2018-771 du 05/09/2018, l'article L.6232-1 dans sa rédaction antérieure à la présente loi est applicable aux centres de formations d'apprentis et aux sections d'apprentissage créés entre le 01/01/2019 et le 31/12/2019. Pendant cette période, il peut être dérogé à ce même article pour créer un centre de formation d'apprentis ou une section d'apprentissage répondant aux objectifs de l'article L. 6211-1 dudit Code.

Un texte réglementaire qui prévoit la Fest dans l'apprentissage

Le décret n° 2019-565 du 06/06/2019 relatif au référentiel national sur la qualité des actions concourant au développement des compétences prévoit expressément que la Fest puisse être utilisée dans le cadre de l'apprentissage. En effet, l'indicateur 28 du critère 6 précise que « lorsque les prestations dispensées au bénéficiaire comprennent des périodes de formation en situation de travail, le prestataire mobilise son réseau de partenaires socio-économiques pour co-construire l'ingénierie de formation et favoriser l'accueil en entreprise ».

Or, ce critère est applicable aux actions de formation mais également aux actions de formation en apprentissage.

La possibilité de réaliser de la Fest dans le cadre de l'apprentissage fait donc bien, si besoin était, l'objet d'une reconnaissance réglementaire.

Un principe...Et une exigence

- Si la Fest est utilisée dans le cadre de l'apprentissage, il sera nécessaire de bien différencier :
 - L'obligation de l'entreprise de donner une formation à l'apprenti fondée sur l'exercice d'une ou plusieurs activités professionnelles en relation directe avec la qualification objet du contrat (C. Trav., art. L. 6211-12).
 - La part de formation confiée par le CFA avec des objectifs d'acquisition de compétences spécifiques relevant non pas des activités que l'entreprise doit confier à l'apprenti mais des enseignements qui relèvent du CFA. Dans ce cas, la Fest sera réalisée sous le contrôle pédagogique du CFA.

Cette distinction sera indispensable lorsque l'apprenti réalisera une Fest chez son employeur, la question ne se posant pas si la Fest est réalisée dans une autre entreprise que celle de l'apprenti.

Conclusion

Il n'existe aucun obstacle juridique à la conclusion d'une convention entre un CFA et une entreprise pour que tout ou partie des enseignements que doit délivrer le CFA soit confié à l'entreprise et que la modalité de Fest soit utilisée dans ce cadre, sous le contrôle pédagogique du CFA et en prenant soin de distinguer, lorsque l'entreprise est également celle qui emploie l'apprenti, entre la formation pratique due par l'employeur et la formation confiée par le CFA.

Pourquoi la compétence des salariés n'est pas un sujet de Comex ?
Ce qui pourrait faire bouger les dirigeants

- Partie II -

- **Développement des compétences, développement de l'entreprise..... pp. 21-136**
- La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences
Coulet Jean-Claude, Le travail humain n° 74 (pp. 1-30), *Cairn Info* (www.cairn.info), 2011, 39 p.
 - Les compétences professionnelles et leur développement
Pastré Pierre, La revue de la Cfdt n° 39 (pp. 3-10), *Cairn Info* (www.cairn.info), 2001, 8 p.
 - De quel concept de compétence avons-nous besoin ?
Le Boterf Guy, Soins Cadres n° 4, *Le Boterf Conseil* (www.guyleboterf-conseil.com), 2002, 3 p.
 - La révolution des compétences : les éclairages des experts
Cordesse Alain, Mag'RH n° 5, *Mag'RH* (www.magrh.reconquete-rh.org), 2019, 38 p.
 - « Les sept lois de la pratique de la compétence » (Bernard Masingue, consultant)
Masingue Bernard, *News Tank RH* (<https://rh.newstank.fr>), 2019, 3 p.
 - Comment les entreprises s'organisent pour mettre les salariés en capacité de se former
Vero Josiane et Sigot Jean-Claude, Revue Formation Emploi n° 137 (pp. 73-95), *OpenEdition* (<https://journals.openedition.org>), 2017, 24 p.



La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences

DANS LE TRAVAIL HUMAIN 2011/1 (Vol. 74), PAGES 1 À 30

ARTICLE

I – INTRODUCTION

La notion de compétence est aujourd'hui très largement utilisée, aussi bien pour évoquer des activités quotidiennes ordinaires (conduite automobile, cuisine...) que pour caractériser celles qui font la différence jusqu'à être « stratégiques » ou « critiques » (Pastré, 1999 ; Sanchez, 2004) dans les situations professionnelles les plus diverses. Au cours des dernières décennies, elle a connu un essor considérable, notamment avec les mutations ou évolutions qui se sont produites dans les organisations (Zarifian, 2001 ; Oiry, & Iribarne, 2001 ; Paradeise & Lichtenberger, 2001 ; Oiry, 2005). Plus ou moins brutaux, selon les auteurs, ces changements ont affecté la référence aux qualifications au bénéfice d'une responsabilisation accrue des salariés (Lichtenberger, 1999) quant aux compétences qu'ils ont à mettre en œuvre mais également à acquérir, diversifier, améliorer... pour accroître leur employabilité (Stroobants, 1998 ; Tallard, 2001). Non sans lien avec ces évolutions, on a également assisté en France, au début des années quatre-vingt-dix, à la mise en place du bilan de compétences, censé précisément contribuer à l'optimisation de cette employabilité, tant dans une perspective d'accès ou de retour à l'emploi que de mobilité professionnelle ou de gestion de carrière (Gaudron & Croity-Belz, 2005). Parallèlement, l'élaboration de

référentiels de compétences s'est très largement développée en même temps que s'est progressivement imposée, dans de nombreuses institutions, la culture de l'évaluation (Carette, 2007) qu'ils pouvaient contribuer à outiller.

D'une façon plus générale, la gestion du « capital humain » a pris beaucoup d'importance en faisant de la compétence individuelle et collective l'un des leviers privilégiés pour penser l'adaptation aux mutations socio-économiques, au cours toujours plus rapide et généralement présentées comme de plus en plus difficiles à anticiper. Le domaine de l'éducation et de la formation n'a pas échappé à ces évolutions (Perrenoud, 1999 ; Baillé & Raby, 2003 ; Crahay, 2006 ; Jonnaert, 2006 ; Carette, 2007), et la compétence s'est trouvée propulsée au cœur de la définition des objectifs pédagogiques et de l'élaboration des programmes, tout en devenant un axe majeur de questionnement des pratiques d'évaluation des formés. De même, la mise en place de la validation des acquis professionnels (VAP, inscrite, dès 1984, dans la loi 84-52 du 26/01/1984) puis des acquis de l'expérience (VAE dans la loi 2002-73 du 17/01/2002), est venue interroger les liens susceptibles d'être établis entre les compétences, dont témoigne *a priori* la possession d'un diplôme et celles qui se construisent, souvent de façon incidente, à travers de multiples formes d'activités professionnelles ou personnelles.

Bien entendu, tous ces changements ont été accompagnés par une littérature extrêmement riche et variée^[1]. De très nombreuses définitions de la compétence ont vu le jour et ont prospéré avec des fortunes diverses quant à la manière dont elles ont diffusé, dans les réflexions au sein de différentes disciplines (sciences de gestion, sociologie, sciences de l'éducation, psychologie, ergonomie, didactique...), et dont elles ont inspiré des changements multiples sur le terrain des pratiques professionnelles. Cependant, au-delà de la pluralité des définitions et de quelques consensus qui les traversent, ce sont bien des conceptions fondamentalement divergentes que nous offre cette abondante littérature avec, en filigrane, la présence d'une question centrale : quels sont les modèles susceptibles de rendre compte, sur le plan intra-individuel, des processus en jeu dans l'expression et l'élaboration des compétences ? Le point de vue de la psychologie est évidemment crucial pour fournir des éléments de réponse à cette question.

En notant que les psychologues ont été les premiers à utiliser le concept de compétence, lorsqu'ils tentaient (White, 1959)^[2] de repérer les caractéristiques des sujets influençant la performance au travail, Oiry (2005) nous invite à scruter les modèles utilisés, depuis cette époque par la psychologie, pour rendre compte des compétences. Sur ce plan, les éléments de synthèse qu'il

présente en énonçant que la compétence est : « *individuelle, hétérogène, contextualisée, dynamique et scientifique* » (Oiry, 2005, p. 22), soulignent bien, qu'en général, la prise en compte des processus exprimant la compétence reste, pour le moins, largement métaphorique. Les précisions qu'il fournit ensuite pour rendre compte de l'utilisation de la notion de compétence en GRH le confirment clairement^[3]. En rester à un tel constat, néanmoins très représentatif de ce qu'on trouve dans bon nombre d'écrits sur la compétence, serait bien sûr très péjoratif au regard de plusieurs courants de recherche en psychologie (relatifs à la résolution de problèmes, à l'analyse de l'activité, à l'ergonomie, à la didactique professionnelle, à la cognition sociale...) dont certains concepts et cadres théoriques offrent, explicitement ou implicitement, quelques outils très utiles pour cerner ce que recouvre la notion de compétence.

L'un des objectifs de la présente contribution consistera à les analyser pour en dégager une synthèse sous la forme d'une définition et d'un modèle de la compétence, dont nous nous efforcerons d'argumenter l'économie générale. Deux recherches empiriques seront ensuite évoquées, illustrant des utilisations possibles d'un tel cadre théorique pour décrire et évaluer la compétence. Pour terminer, nous nous attacherons à préciser comment, toujours dans la logique de ce modèle, peuvent être conçues et modélisées des activités de tutelle (Wood, Bruner, & Ross, 1983), déployées dans de nombreuses situations de formation ou de travail en vue, cette fois, d'étayer la construction de compétences académiques ou professionnelles.

5

II – DÉFINITIONS ET CONCEPTIONS DE LA COMPÉTENCE

Alors que la compétence est l'une des notions dont la définition, tacitement consensuelle, donne à chacun le sentiment d'en maîtriser la signification, la littérature en révèle, au contraire, des conceptions très contrastées à travers des définitions d'une foisonnante diversité. Au regard de cet état de fait, certains auteurs (Dietrich, 2002 ; Livian, 2002, Lichtenberger, 2003) avancent que les ambiguïtés qui en résultent, loin de nuire à son utilisation, sont, au contraire, un facteur favorisant sa diffusion et son adoption par un ensemble d'acteurs ayant pourtant des conceptions radicalement distinctes (sinon opposées). Néanmoins, cela ne dispense pas le chercheur de s'efforcer de situer les principaux points de vue en présence et de tenter de rendre compte des mécanismes inscrivant les compétences dans les conduites que l'individu déploie pour, dans un développement permanent, faire face aux réalités physiques et sociales de sa vie personnelle et professionnelle.

6

Concernant la manière dont on peut caractériser les différents points de vue, l'examen de la littérature révèle qu'au-delà du souci de cerner les principaux enjeux liés à la compétence (Pastré, 1999 ; Zarifian, 2000 ; Koebel, 2006), plusieurs auteurs ont déjà contribué à préciser certaines lignes de partage relatives aux définitions et/ou conceptions de la compétence (Aubret, Gilbert, & Pigeyre, 1993 ; Bellier, 1999 *b* ; Pastré, 1999 ; Leplat, 2000 ; Lichtenberger, 2003 ; Gilbert, 2006 ; Koeppen, Hartig, Klieme, & Leutner, 2008).

II.1 – LA COMPÉTENCE : UNE ENTITÉ COGNITIVE ET/OU SOCIALE

Généralement, les auteurs opposent, d'un côté, des définitions privilégiant la dimension cognitive ou encore technique de la compétence (Bourdieu, 1989, cité par Koebel, 2006) à celles qui, de l'autre, insistent sur sa dimension sociale, voire affective et motivationnelle (Cahour, 2006 ; Letor, 2006). Ainsi, par exemple, lorsque De Montmollin (1984) propose de définir la compétence comme un « *ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures standard, de types de raisonnements que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau* » (p. 122), on se situe résolument du côté d'une approche cognitive. À l'autre extrême, en énonçant que « *définir et reconnaître la compétence d'un salarié ne résultent pas d'un choix définitif ni d'une évidence ; c'est le résultat, fragile et dynamique, d'une négociation invisible entre des acteurs variables et à des niveaux différents* » (Defélix, 2005, p. 8), l'auteur nous invite clairement à adopter une approche essentiellement sociale de la compétence. Évidemment, au-delà de cette bipolarisation dans la valorisation de telle ou telle dimension, on trouve des définitions qui ménagent (ou peuvent ménager) la prise en compte simultanée de ces deux pôles opposés. Ainsi, par exemple, la définition proposée par Bellier (1999 *b*, p. 226) : « *la compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier en mobilisant diverses capacités de manière intégrée* » offre-t-elle la possibilité d'y lire une forme de coordination des deux pôles, si l'on veut bien considérer que « *la mobilisation de capacités de manière intégrée* » renvoie aux aspects cognitifs, tandis que le « *contexte particulier* » peut certainement être conçu comme recouvrant, entre autres, des aspects sociaux de différents niveaux de généralité. Cependant, cet exemple de définition permet de discuter une autre question importante. Il s'agit de l'intégration, dans la définition même de la compétence, d'une référence à l'évaluation positive d'une performance, ce que traduit ici l'expression : « *de manière satisfaisante* ».

II.2 – LA COMPÉTENCE : UNE ENTITÉ INTRINSÈQUEMENT LIÉE AU JUGEMENT SOCIAL

Bien qu'assez largement partagée, puisqu'on la trouve exprimée sous différentes formes^[4] chez de nombreux auteurs (De Landsheere, 1988 ; Michel & Ledru, 1991 ; Bellier, 1999 *b* ; Beckers, 2002 ; Jonnaert, 2006 ; Koeppen *et al.*, 2008), la position consistant à inclure la performance dans la définition même de la compétence ne va pas sans poser de problèmes. En effet, cela revient à ne parler de compétence que dans le cas où un jugement social ou une reconnaissance par autrui peut intervenir pour décider si le sujet mérite ou non d'être considéré comme compétent dans sa confrontation à la tâche. Autrement dit, ce qui ferait la compétence serait moins de l'ordre de l'organisation de l'activité du sujet que de l'évaluation sociale qui en est faite, en référence à une norme fonctionnant de façon binaire^[5] (compétent/non-compétent), au regard de la performance. En se fondant ainsi sur la performance pour statuer sur la compétence, on évacue, de fait, la question du statut de l'organisation de toutes les conduites jugées non satisfaisantes sur cette seule base. Ces conduites sont-elles d'une autre nature que celles qui sont reconnues comme des compétences ou bien sont-elles également des compétences qu'on pourrait reconnaître comme telles si, par exemple, on abaissait le niveau d'exigence déterminé par la norme de référence ? En se plaçant dans cette dernière hypothèse, il devient alors possible de raisonner en termes de niveaux ou, tout simplement, de « *champs de compétence* » différents (Samurcay & Rabardel, 2004, p. 164-165), dont certains peuvent être jugés satisfaisants et d'autres non, selon les critères retenus ici et maintenant. C'est probablement, entre autres, ce que cherche à exprimer Vergnaud (2001) lorsqu'il propose des définitions de la compétence en termes comparatifs^[6].

Dans une telle perspective, un certain type ou niveau de compétence est, *a priori*, reconnu à chaque sujet, ce qui n'interdit pas, par ailleurs, de porter un jugement sur ce qu'ils sont, au regard de certains critères. Dès lors, la compétence apparaît comme distincte du jugement que l'on porte sur elle et peut donc être définie indépendamment de sa reconnaissance sociale, sans pour autant nier que celle-ci joue un rôle essentiel dans son développement et sa mobilisation (cf. § III.1.B).

10

II.3 – LA COMPÉTENCE ET LES CONCEPTIONS SOUS-JACENTES

L'existence de conceptions très différentes de la notion de compétence ne fait aucun doute et les quelques définitions présentées ci-dessus en fournissent un début d'illustration. Il est, cependant, possible d'y reconnaître l'expression, plus ou moins évidente, d'*a-priori* philosophiques classiques. Ainsi, certaines tendent à puiser leur inspiration dans un point de vue innéiste, considérant la compétence comme une disposition naturelle, un ensemble d'aptitudes et

11

autres talents, au mieux révélés par l'expérience. Évidemment, outre les justifications d'une forme de division du travail qu'il peut inspirer, un tel point de vue vide de son sens tout projet d'aide au développement des compétences. D'autres définitions, plutôt influencées par une approche empiriste et béhavioriste, tendent, elles, à réduire la compétence à ses manifestations observables et donc à une performance. Dans ce cas, ce sont les processus engendrant cette performance qu'on ignore résolument. Quant aux définitions d'inspiration constructiviste et cognitiviste, il faut bien reconnaître qu'elles restent, jusqu'ici, peu explicites sur les processus construits et mobilisés pour produire cette performance.

Par ailleurs, l'investissement massif de la notion de compétence par les pratiques professionnelles a amplement favorisé l'adoption de certains « modèles »^[7], parce que disponibles et jugés facilement assimilables et utilisables. Incontestablement, le modèle de la compétence, exprimé en termes de « savoirs, savoir-faire et savoir-être », a été – et continue d'être – très largement utilisé. Il en est de même du modèle reposant sur l'idée d'une combinatoire de ressources^[8]. Là encore, l'identification de catégories de conduites ou de ressources se fait au détriment d'une description dynamique des processus en jeu^[9].

Certains auteurs (Aubret *et al.*, 1993 ; Bellier, 1999 *b* ; Leplat, 2000) considèrent, aussi, qu'il y a un assez large consensus pour retenir que la compétence représente une capacité d'exécution finalisée, liée à l'action mise en œuvre dans un contexte donné, pour faire face à « une tâche ou une classe de tâches plus ou moins large » (Leplat, 2000, p. 50). Ils notent, en outre, qu'elle suppose une organisation d'éléments divers, notamment des savoirs et savoir-faire, c'est-à-dire des unités construites, coordonnées, intégrées, structurées, hiérarchisées. Néanmoins, l'explicitation de ce que sont ces éléments ou ces unités n'est pas véritablement faite à partir d'une « théorie construite qui expliquerait pourquoi la compétence comprend ces éléments ». (Bellier, 1999 *b*, p. 234). Quant à Crahay (2006) qui, lui, s'attache à dénoncer un certain nombre de dérives possibles dans l'introduction d'une démarche compétence dans les pratiques éducatives, il renchérit en déclarant : « il serait plus utile de se doter d'un modèle conceptuel que de s'accrocher à un mot » (p. 105). Dans cette perspective, comme le suggère l'auteur, en citant Richard (1990), les ressources offertes par la psychologie sont effectivement loin d'être négligeables. Nous allons tenter d'en offrir un aperçu, forcément à la fois partiel et partial, dans le but d'introduire quelques éléments conceptuels et théoriques sur lesquels s'appuie notre propre conception.

12

13

III – CONCEPTS ET CADRES THÉORIQUES UTILES

Les caractéristiques essentielles de la compétence, telles qu'elles émergent des paragraphes précédents, nous orientent effectivement vers les apports de plusieurs courants de recherche qui, en psychologie, ont étudié bon nombre d'éléments qu'on retrouve précisément invoqués à propos de la compétence.

14

III.1 – COMPÉTENCE, SITUATION, TÂCHE ET ACTIVITÉ

III.1.A – Tâche et activité

Dire que la compétence « *permet d'agir, [...] qu'elle n'existe pas en soi, indépendamment de l'activité, du problème à résoudre* » (Bellier, 1999 b, p. 225), conduit assez naturellement à interroger les concepts de tâche et d'activité, notamment tels qu'ils ont été définis en psychologie du travail ou en ergonomie. De ce point de vue, les apports de Leplat (2004) s'avèrent très utiles pour souligner la nécessité d'articuler ces deux éléments, tout en marquant bien la différence entre ce qui relève de la tâche, autrement dit « *le but à atteindre et les conditions dans lesquelles il doit être atteint* » et ce qui relève de l'activité : « *ce qui est mis en œuvre par le sujet pour exécuter la tâche* » (Leplat, 2004, p. 102). On retrouve, également des préoccupations du même type dans les travaux portant sur la résolution de problème (Bastien, 1987 ; Hoc, 1987 ; Richard, 1990 ; Richard, 1994 ; Bastien, 1997 ; Costermans, 1998 ; Clément, 2009). Les analyses consistent alors à déterminer, du côté de la tâche, l'ensemble des états, des buts et sous-butts ainsi qu'à préciser l'ensemble des contraintes associées à leur réalisation, ce qui permet de délimiter un « *espace de recherche* » ou « *de la tâche* » (cf., par exemple, celui du problème de la tour de Hanoi, Richard, 1990, p. 382). On s'intéresse, ensuite aux manières dont différents sujets prennent en considération ces contraintes dans leur activité de résolution, notamment en construisant un « *espace de problème* » (Newell & Simon, 1972). Ainsi apparaît très clairement qu'il n'y a pas un nécessaire recouvrement entre ce qui relève de « *l'espace de recherche* » (Richard, 1990) ou de la « *tâche prescrite* » (Leplat, 2004) et ce qui est de l'ordre de « *l'espace de problème* » (Newell & Simon, 1972) ou de la « *tâche effective* »^[10]. Cet écart a d'ailleurs fait l'objet de nombreuses discussions, soit pour le pointer comme l'expression de compétences à reconnaître^[11], en tant que « *qu'apport particulier des ouvriers, même les plus astreints à des tâches de pure exécution, sans lequel la production ne tournerait pas* » (Lichtenberger, 1999, p. 73), soit comme un élément, volontairement sollicité dans une nouvelle forme de prescription ayant « *cessé d'être claire et univoque* », en rupture avec l'organisation taylorienne

15

du travail (Pastré, 1999, p. 111)^[12]. En résumé, la nécessité affirmée de marquer une claire distinction entre tâche et activité ne dispense pas de considérer que la tâche que traite le sujet n'est pas forcément celle qui lui est prescrite. En outre, comme on va le montrer, la situation, dans laquelle s'inscrit l'interaction sujet-tâche, constitue un autre élément important, à ne pas négliger dans la mobilisation et le développement de la compétence.

III.1.B – La situation

Le concept de situation est tout aussi polysémique que celui de compétence et a donné lieu à une très abondante littérature dont certains débats récents, autour de la cognition située (cf. @activités, 2004, 1, 2), illustrent bien la radicalité de certaines des positions adoptées selon que, par exemple, on défend « le primat de la communauté de pratique » ou que l'on envisage « la cognition humaine comme système de traitement de l'information » (Rogalski, 2004, p. 104). Ainsi, alors que pour les uns, il n'y aurait pas de représentations individuelles isolables mais, plutôt, une cognition distribuée dans une communauté de pratique et que, par ailleurs, l'immédiateté de la cognition en situation dispenserait de faire appel à une relative stabilité intra-individuelle des conceptualisations pour en rendre compte, il y aurait, pour les autres, un système intra-individuel de traitement de l'information, désincarné, dont le fonctionnement resterait identique et planifié, indépendamment des contextes dans lesquels agit le sujet. À la lumière de telles oppositions et de leurs infléchissements respectifs vers des points de vue moins radicaux (par exemple, Clancey, 1994 et Vera & Simon, 1993, cités par Rogalski, 2004), la notion de « double régulation de l'activité par la situation et le sujet » (Rogalski, 2004, p. 114), développée en psychologie ergonomique, apparaît comme une position susceptible d'intégrer un grand nombre de données qui vont dans ce sens. Ainsi, par exemple, Richard (1994, p. 163) insiste-t-il sur l'importance de « l'interprétation et l'analyse de la situation », dont les propriétés prises en compte orientent l'activité du sujet. Un tel effet a très largement été démontré à partir de problèmes isomorphes (identité logique de la tâche), donnant lieu à des niveaux de performance très contrastés, selon « l'habillement » donné au problème (Bastien, 1987) ou selon que des éléments de situation favorisent ou non l'adoption d'un point de vue adéquat pour découvrir la solution (Richard, 1994, Clément 2009). Par ailleurs, les travaux portant sur le transfert analogique montrent d'importants effets de contexte sur les stratégies adoptées par les sujets. Ainsi, par exemple, avec des problèmes consistant à transvaser le contenu de jarres de contenances différentes pour obtenir une quantité déterminée de liquide, Luchins (1942, cité par Richard, 1990) montre-t-il que les sujets continuent d'appliquer une stratégie de résolution

(relativement complexe mais ayant réussi auparavant pour une première série de problèmes), plutôt qu'une autre, beaucoup plus simple, qu'il est pourtant possible d'appliquer sur la nouvelle série de problèmes qu'on leur propose ensuite. En psychologie du développement, la notion de schème familial (Boder, 1992) a été avancée pour rendre compte de conduites analogues d'activation de stratégies de résolution privilégiées, mais en référence à des contextes beaucoup plus larges, dans lesquels s'est inscrit le développement de l'enfant. On trouve également de nombreux travaux comme, par exemple, ceux de Doise & Mugny (1981), avec la notion de « *marquage social* » ; de Monteil & Huguet (1991), avec celle « *d'insertion sociale* » ; de Chen & Holyoak (1985), à travers celle de « *schéma pragmatique de raisonnement* » et, d'une façon générale, les recherches portant sur certains « *biais de raisonnement* »), qui ont montré que des variables sociales ont, elles aussi, un impact non négligeable sur les traitements et les performances du sujet. Concernant la compétence, il est clair que les systèmes d'attentes sociales qui lui sont attachés, comme les évaluations formelles ou informelles dont elle fait l'objet, occupent une place très importante parmi ces variables sociales (mais aussi émotionnelles) qui influencent de façon déterminante l'interprétation et le traitement de la tâche par le sujet. Autrement dit, il s'avère qu'un même sujet, confronté à une même tâche, n'organise pas son activité de la même façon, selon les caractéristiques de la situation dans laquelle s'inscrit cette activité. À l'inverse, des sujets différents confrontés à une même tâche, dans une même situation, peuvent interpréter cette situation de façon différente et, par conséquent traiter la tâche différemment. Au-delà du niveau de compétence, ce sont alors des concepts tels que ceux, par exemple, de « *clairvoyance normative* » (Py & Somat, 1991) ou de « *sentiment d'auto-efficacité* » (Bandura, 2007) qu'on peut retenir pour expliquer la variabilité interindividuelle dans la prise en compte des normes, attentes, jugements sociaux, représentant souvent les ingrédients les plus cruciaux de la situation. En outre, il n'est pas rare que la compétence de chacun soit sollicitée dans un cadre impliquant conjointement la mobilisation de la compétence d'autrui, ce qui suppose évidemment une coordination plus ou moins marquée de ces diverses compétences^[13], à travers lesquelles s'expriment de subtils rapports entre « *genre* » collectif et « *style* » individuel (Clot & Faïta, 2000). En d'autres termes, bien que propriétés de la situation et caractéristiques du sujet soient, on l'a vu, étroitement liées, l'interaction d'un sujet donné avec une tâche déterminée se déroule nécessairement au sein d'un ensemble d'éléments physiques, sociaux, artéfactuels, relevant de la situation et susceptibles, au moins potentiellement, d'affecter cette interaction sujet-tâche. Ainsi, en fonction des caractéristiques du sujet (notamment, de son niveau de compétence), la situation va conditionner la

manière dont celui-ci active ou inhibe^[14] un ensemble d'outils cognitifs lui permettant d'attribuer une signification à la tâche et de délimiter l'espace de problème à partir duquel il pourra élaborer ses procédures de résolution.

III.2 – L'ORGANISATION DE L'ACTIVITÉ

Dès lors, comme on l'a déjà souligné, caractériser la compétence passe nécessairement par la description des processus organisateurs de l'activité qui, évidemment, ne se limitent pas à l'interprétation de la situation et de la tâche. Une telle description n'est possible, cela va de soi, qu'à condition de ne retenir de la littérature que quelques éléments dont la portée est suffisamment générale pour constituer des points de repère relativement consensuels^[15].

17

III.2.A – L'organisation hiérarchique de l'activité

Il est, tout d'abord, important de noter que les théories de l'activité, au sens large^[16], soulignent très clairement que l'activité est organisée de façon hiérarchique, même si, selon les auteurs, ces hiérarchies sont de nature différente. Ainsi, par exemple, trouve-t-on, chez Leontiev (1965, cité par Barabanchtchikov, 2007) et chez ses collaborateurs (cf. également, Savoyant, 1999 ; Leplat, 2006), une hiérarchie explicite entre « l'activité » (en lien avec le motif), « les actions » (subordonnées à l'activité et permettant son accomplissement, en lien avec le but) et « les opérations » (moyens de réalisation des actions, en lien avec les conditions de l'activité). De son côté, Piaget (1975) souligne le caractère hiérarchisé des schèmes, évoluant au cours du développement à travers leurs processus de différenciation et d'intégration dans des systèmes de différents niveaux. Ceci le conduit à distinguer trois formes d'équilibration : entre le sujet et son environnement, entre des systèmes de même niveau mais, aussi, entre ces systèmes et la totalité dont ils font partie. Dans une tout autre perspective, on retrouve, également, cette idée de hiérarchie lorsque Rasmussen (1986) propose de décomposer l'activité en « *skills* » (actions effectuées sans contrôle conscient), « *rules* » (conduites fondées sur des règles, généralement explicitables) et « *knowledge* » (conduites fondées sur l'utilisation de connaissances pour faire face à des situations inhabituelles). Cette idée se retrouve encore, par exemple, chez Récopé lorsqu'il évoque un schème surordonné, « *critique (assurant la visée et la puissance intentionnelle de la conduite)* » (Récopé, 2007, p. 152). En conséquence, décrire la compétence, comme on le fait généralement lorsqu'on élabore des référentiels de compétences, suppose de prendre en compte cet aspect hiérarchique et, donc, de choisir le bon niveau de description, en fonction des objectifs

18

poursuivis (Coulet & Gosselin, 2002 ; Coulet & Chauvigné, 2005). Il est, en effet, toujours possible de s'intéresser à des formes plus élémentaires d'activité comme, par exemple, les actions et opérations mises en œuvre pour réaliser l'activité, étant entendu que ces actions ou opérations peuvent être, à leur tour, considérées comme des activités impliquant, elle-mêmes, des actions et opérations de plus bas niveau, etc. À l'inverse, les activités individuelles, produites dans le cadre d'un collectif développant une activité finalisée, peuvent être considérées comme un ensemble d'actions coordonnées, caractérisant une compétence collective qui, à son tour, peut être décrite comme l'organisation d'une action spécifique d'un collectif plus large, etc.

III.2.B – La pluralité des modes de réalisation de l'activité

En second lieu, les auteurs s'accordent généralement sur le fait que les modalités de réalisation de l'activité sont plurielles et qu'au-delà des différences interindividuelles, un même sujet peut adopter différentes manières de procéder, en fonction des circonstances et/ou de son niveau de compétence. Ainsi, Barabanchtchikov (2007) note-t-il, dans sa présentation des thèses de Leontiev : « *l'activité et l'action sont relativement indépendantes l'une de l'autre. Une activité peut être accomplie par diverses actions et une action peut faire partie de diverses activités* » (p. 54). On trouve, par ailleurs en psychologie du développement, des travaux expérimentaux qui, au-delà de différences interindividuelles classiquement décrites, montrent qu'il existe une variabilité intra-individuelle des stratégies utilisées, soit pour résoudre un même problème présenté plusieurs fois, soit au cours de la résolution d'un seul problème (cf., pour une synthèse, Siegler, 2007). En outre, en donnant une valeur fonctionnelle à de tels faits, ces recherches mettent en évidence un effet positif de cette variabilité intra-individuelle sur l'accroissement du niveau de compétence des sujets : « *greater initial variability of strategy use often predicts greater learning. This relation has been documented with numerous types of variability in numerous content areas* » (Siegler, 2007, p. 105). Ceci ne va pas sans rappeler les positions d'Inhelder & De Caprona (1992) quant aux rapports existant entre « *variabilité procédurale* » et « *permanence structurale* », conduisant ces auteurs à considérer que la production, par le sujet, de variations sur ses procédures lui permet la découverte de moyens nouveaux dont les plus pertinents sont conservés pour constituer une forme de permanence structurale. En d'autres termes, la vicariance des processus (Reuchlin, 1973 ; Lautrey, 1990) responsables de la mise en œuvre d'actions ou opérations serait non seulement la garantie d'un meilleur ajustement de la conduite aux spécificités des tâches et des situations rencontrées mais, également, une

source de développement de compétences nouvelles. À ce titre, elle représente une caractéristique importante de la compétence, ce que Vergnaud (2001) met bien en évidence lorsqu'il écrit : « **A** est plus compétent s'il dispose d'un répertoire de ressources alternatives qui lui permet d'utiliser tantôt une procédure, tantôt une autre, et de s'adapter ainsi plus aisément aux différents cas de figure qui peuvent se présenter. » (p. 7).

III.2.C – La double face de l'activité

Une troisième caractéristique importante de l'activité réside dans le fait qu'elle se présente, à la fois, comme ce qui permet d'obtenir un résultat mais, également, comme un moyen de construction du sujet. Lorsque Piaget (1975) évoque le concept d'équilibration majorante, c'est bien pour marquer le fait que si les régulations (en tant que reprises modifiées de l'action) donnent lieu à des compensations visant à supprimer les effets d'une perturbation, ce processus d'équilibration a un caractère majorant dans la mesure où le sujet tire profit de la mise en œuvre d'un tel processus. De leur côté, Samurçay et Rabardel (2004) introduisent la distinction entre « *activité productive* » et « *activité constructive* »^[17] pour désigner, d'une part, une « *activité finalisée réalisée, orientée et contrôlée par le sujet psychologique pour réaliser des tâches qu'il doit accomplir en fonction des caractéristiques des situations* » (activité productive) et, d'autre part, une activité constructive « *orientée et contrôlée par le sujet qui la réalise pour construire et faire évoluer ses compétences en fonction des situations et des domaines professionnels d'action* » (Samurçay & Rabardel, 2004, p. 166 et 167).

20

III.2.D – Le concept de schème

Au-delà et dans le prolongement de ce qui vient d'être souligné dans les trois points précédents, on peut difficilement rendre compte de l'organisation de l'activité, en référence à la psychologie, sans évoquer le concept de schème^[18]. Nous le ferons, essentiellement, à partir des développements théoriques proposés par Vergnaud (1990) et Vergnaud et Récopé (2000) en soulignant, tout d'abord, que les « *schèmes concernent tous les registres de l'activité : les gestes, les jugements et les raisonnements intellectuels, le langage, les interactions avec autrui et les affects* » (Vergnaud & Récopé, 2000, p. 43)^[19]. Il convient de souligner, ensuite, qu'en termes fonctionnels, « *le schème est une forme d'organisation de l'activité, dont la fonction première est d'engendrer l'activité* » (p. 43). Ceci permet de bien marquer la différence entre activité et organisation de l'activité, ce qui n'est pas toujours fait lorsqu'on parle de compétence (cf. § IV.1). Par ailleurs, dans cette perspective, le schème est défini d'une part, de façon globale et, d'autre part, de façon analytique. La définition globale pose le schème comme

21

étant « une totalité dynamique fonctionnelle » (p. 46), « une organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données » (Vergnaud, 1990, p. 136). Là, encore, la distinction entre activité et organisation de l'activité est importante car « le schème n'est pas un stéréotype : ce qui est invariant, c'est l'organisation, non pas l'activité et la conduite » (Vergnaud & Récopé, 2000, p. 45). Quant à la définition analytique, elle considère le schème comme constitué de quatre éléments, entretenant entre eux des rapports fonctionnels.

Le premier de ces éléments, désigné par Vergnaud en termes « d'invariants opératoires », représente ce que le sujet tient pour vrai (« théorèmes-en-acte ») et ce que le sujet tient pour pertinent (« concepts-en-acte »). À ce niveau, il est important de noter que le choix de la formule : « en-acte » vise à souligner le fait que, pour certains niveaux d'organisation de l'activité, les invariants opératoires sont entièrement intégrés dans l'exécution de l'activité et échappent, de ce fait, à la conscience et à leur explicitation par le sujet. Ceci est à mettre en relation avec la distinction entre la forme opératoire et prédicative de la connaissance, également soulignée par d'autres auteurs (cf. la position de Pastré, 2008 ainsi que le concept « d'image opérative » proposé par Ochanine, 1981, cité par Pastré, 2008). 22

Les inférences représentent le deuxième élément constitutif du schème. Elles recouvrent, pour Vergnaud, les prises d'informations, les calculs et les contrôles permettant l'ajustement, ici et maintenant, du schème aux variables de situation. Une telle composante du schème est évidemment cruciale pour la compétence qui est, à la fois, un potentiel et une activité située (cf. § IV.1.). Cette question du passage d'une structure « hors contexte » à une procédure « contextualisée » est également au centre des préoccupations de Saada-Robert (1989) lorsqu'elle étudie ce passage d'un point de vue microgénétique, à travers les concepts de « routine », « primitive » et « procédure »^[20]. 23

Le troisième élément constitutif du schème correspond aux règles d'action qui, en tant que composantes effectrices, engendrent des suites d'actions conduisant au résultat recherché. 24

Enfin, les anticipations des résultats, liées au but visé par la mobilisation du schème, constituent la dernière composante du schème. 25

Ainsi, la définition analytique du schème, telle que nous la propose Vergnaud, peut être considérée comme une contribution essentielle pour disposer de ce qu'espérait Bellier (1999 b), à savoir : « une théorie construite qui expliquerait pourquoi la compétence comprend ces éléments. » (p. 234). Il nous semble néanmoins utile d'évoquer ici deux types d'éléments encore (cf. § III.2.E et III.3). 26

III.2.E – Le concept de régulation

Il est, en effet, difficile de rendre compte de l'activité sans insister sur les mécanismes de régulation qui l'accompagnent. La littérature consacrée à cette notion, largement étudiée par Faverge (1966 et 1972, cité par Leplat, 2006), est particulièrement riche et les analyses qui en sont faites, souvent extrêmement précises et détaillées. Cependant, si on en reste à une approche très molaire, outre la distinction introduite par Leplat (2006) entre les régulations motivées par la tâche et celles dont l'objectif est lié au sujet lui-même (« *ménager sa santé, accroître son confort, améliorer sa qualification, etc.* » [p. 9]), les travaux mettent en évidence l'existence de deux grands types de régulations de l'activité. Il s'agit d'une forme proactive, visant essentiellement l'ajustement de l'activité sur la base de l'anticipation des résultats à atteindre et d'une forme rétroactive, mise en œuvre sur la base des effets (ou feed-back) effectivement produits par l'activité. Une telle distinction, qui n'apparaît pas de façon explicite dans la définition du schème proposée par Vergnaud, peut se révéler néanmoins très utile. Pastré (1997) montre, en effet, dans le cadre d'une recherche portant sur des opérateurs en plasturgie, que ceux-ci corrigent les défauts des pièces sortant de la presse (régulation rétroactive). Pour cela, certains d'entre eux modifient leur activité de proche en proche, en tentant de faire correspondre à chaque défaut une règle d'action spécifique, c'est-à-dire en mettant en œuvre, pour Pastré, une régulation de type « *coordination agie* » (Piaget 1974), essentiellement orientée vers la réussite. En revanche, les autres opérateurs fondent leur régulation rétroactive sur une analyse du régime de la presse : ils s'efforcent, par une approche globale, de saisir les raisons des défauts et donc, mettent en œuvre une forme de « *coordination conceptuelle* » (Piaget 1974), cette fois, essentiellement orientée vers la compréhension des raisons expliquant les résultats obtenus.

27

Cependant, au-delà de ces deux formes de régulation, on trouve par ailleurs, dans les travaux sur la résolution de problèmes, l'idée selon laquelle le sujet serait quelquefois amené à opérer des changements en cours d'activité, en passant d'un raisonnement « *dans l'espace de problème* » à un raisonnement « *sur l'espace de problème* » (Cellérier, 1979 ; Bastien, 1984). Ainsi, outre les régulations proactives, consistant à assurer le déroulement ajusté de l'activité aux spécificités de la situation et de la tâche^[21], il serait possible de distinguer trois formes distinctes de régulations rétroactives : celles qui visent prioritairement la réussite de l'activité et relevant d'un « *registre pragmatique* » (Pastré, 2008) ; celles qui recherchent plutôt des éléments de compréhension et relevant d'un « *registre épistémique* » [...] dont le but est de « *comprendre, en identifiant dans une*

28

situation donnée ses objets, leurs propriétés et leurs relations » (p. 59) ; celles, enfin, qui réorientent le sujet vers d'autres formes d'activité, d'autres schèmes, *a priori* plus adaptés aux propriétés de la situation et de la tâche.

III.3 – L'ACTIVITÉ INSTRUMENTÉE

Il faut bien voir, cependant, que la plupart (sinon la totalité) de nos activités se réalisent *via* un ensemble d'outils matériels ou encore symboliques. C'est ce qui a conduit Vygotski (1930/1985) à développer le concept d'instrument psychologique^[22] dont « *le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, tous les signes possibles, etc.* » (p. 39) en sont des exemples. Largement inspiré par cette approche, Rabardel (1995) a développé les notions d'instrumentalisation et d'instrumentation pour rendre compte de l'activité d'un sujet sur un objet à l'aide d'un artéfact.

29

L'instrumentalisation y est décrite comme : « *dirigée vers l'artéfact* » en termes de « *sélection, regroupement, production et institution de fonctions, détournements et catachrèses, attribution de propriétés, transformations de l'artéfact* » (p. 137).

L'instrumentation étant, elle, orientée « *vers le sujet lui-même* » et renvoyant à « *l'émergence et à l'évolution des schèmes d'utilisation et d'action instrumentée : constitution, fonctionnement, évolution par accommodation, coordination, combinaison, inclusion et assimilation réciproque, l'assimilation d'artéfacts nouveaux à des schèmes déjà constitués, etc.* » (p. 137). Dans ce cadre, l'instrument apparaît comme : « *une entité mixte, qui tient à la fois du sujet et de l'objet [...] une entité composite qui comprend une composante artéfact [...] et une composante schème* » (p. 117). Plus récemment, Rabardel et Bourmaud (2005) ont avancé la notion de système d'instruments pour souligner le fait qu'un instrument peut difficilement être envisagé indépendamment d'autres, avec lesquels il entretient un certain nombre de relations, notamment de substitution et de complémentarité. Ainsi, les artéfacts et les rapports qu'ils entretiennent, les uns avec les autres, de même qu'avec les différentes formes d'activités (ou schèmes) qu'ils instrumentent (Rogalski & Perez, 2001) apparaissent-ils également comme des entités incontournables dans la description de l'organisation de l'activité et, donc, de la compétence.

III.4 – SYNTHÈSE

Au total, à la lumière de ces travaux, rendre compte de la compétence d'un sujet suppose, tout d'abord, de clairement distinguer, d'une part, ce qui relève de la tâche prescrite ainsi que des caractéristiques de la situation dans laquelle

30

elle s'inscrit et, d'autre part, ce qui relève de l'activité du sujet, telle qu'il la déploie pour traiter la tâche effective qu'il se donne, en fonction de sa lecture de la situation. Par ailleurs, il s'avère important de considérer que l'organisation de cette activité s'exprime dans une double dynamique : productive, au regard du résultat qu'elle vise (mobilisation d'un schème) et constructive, quant aux changements cognitifs qu'elle engendre (à travers diverses formes de régulations). Enfin, les régulations proactives, ayant pour fonction l'ajustement du schème aux caractéristiques spécifiques de la situation, permettent l'expression située d'un potentiel, plus large, de variabilité (vicariance) des règles d'action qu'il porte. De leur côté, les régulations rétroactives, responsables des réorganisations de l'activité au regard des feed-back pris en compte par le sujet, autorisent des changements orientés vers la réussite (coordination agie), vers la compréhension (coordination conceptuelle) ou vers d'autres formes d'organisation de l'activité (changement de schème). Bien entendu, rendre compte de la compétence suppose encore de déterminer des niveaux de description ou d'analyse se traduisant par la prise en compte de la hiérarchie entre activité, action et opération, dans l'organisation de l'activité individuelle ou collective, ainsi que le caractère instrumenté de ces activités (s'imposent alors les concepts d'instrumentation et d'instrumentalisation).

IV – UN MODÈLE THÉORIQUE DE LA COMPÉTENCE

En considérant les éléments qui précèdent (cf. § III) comme des avancées théoriques, validées empiriquement, et en nous appuyant sur les caractéristiques les plus consensuelles qu'on reconnaît généralement à la compétence (cf. § II.4), nous allons maintenant, d'une part, formuler une définition de la compétence et, d'autre part, en proposer un modèle théorique.

31

IV.1 – DÉFINITION DE LA COMPÉTENCE

En termes de définition, nous concevons la compétence comme : une *organisation dynamique de l'activité*, mobilisée et régulée par un sujet pour faire face à une *tâche* donnée, dans une *situation* déterminée. La relative simplicité d'une telle définition nécessite cependant quelques précisions et commentaires.

32

Tout d'abord, l'expression « *organisation dynamique de l'activité* » renvoie à l'idée que la compétence suppose, à la fois, une certaine forme de permanence, ce dont rend compte le terme d'« *organisation* » et, par ailleurs, une véritable

33

« *dynamique* » adaptative de l'activité. Cette double propriété de la compétence est tout à fait fondamentale et doit être prise en considération si l'on veut, tout d'abord, exprimer l'idée que la compétence ne se réduit pas à l'activité déployée, ici et maintenant. En effet, la compétence est aussi un potentiel (Samurçay & Rabardel, 2004), certes évolutif sous l'influence d'un processus développemental mais, malgré tout, suffisamment stable pour qu'une même compétence puisse être reconnue dans une classe de situations plus ou moins large. Toutefois, cette relative stabilité ne doit pas faire oublier l'importance des deux modalités adaptatives de la compétence qui lui confèrent, par ailleurs, sa dynamique. Il s'agit d'une part, des régulations proactives, visant à l'ajuster aux spécificités des situations et tâches à propos desquelles elle est mobilisée (cf. les inférences chez Vergnaud) et, d'autre part, des régulations rétroactives (cf. § III.2.E) assurant, de leur côté, toutes les restructurations majorantes et accumulations d'expérience que suppose également la compétence.

En référence aux concepts d'activité productive et d'activité constructive (Samurçay & Rabardel, 2004), la compétence est ici considérée comme une organisation de l'activité « *mobilisée* » pour produire une performance (activité productive), évaluable à travers un résultat mais, également comme une organisation de l'activité « *régulée* », à la fois, de façon proactive et rétroactive (activité constructive).

34

Par *tâche*, en référence à Leplat (2004), nous entendons : ce qu'il y a à faire, c'est-à-dire, un ensemble de données (état initial) à transformer pour atteindre un but (état final), en considérant que chaque transformation est soumise à des contraintes de mise en œuvre (lois naturelles, règles à respecter, par exemple, à travers des consignes, etc.) et qu'il existe généralement plusieurs suites de transformations permettant de passer de l'état initial à l'état final (puisque un même problème admet généralement plusieurs solutions).

35

Enfin, en cohérence avec ce que nous avons présenté précédemment (cf. § III.1.B), nous définissons la *situation* comme ce qui (versant « objectif »), au-delà des caractéristiques de la tâche *stricto sensu*, peut être pris en compte par le sujet (versant « subjectif ») et l'amener à orienter, ici et maintenant, son interaction avec la tâche.

36

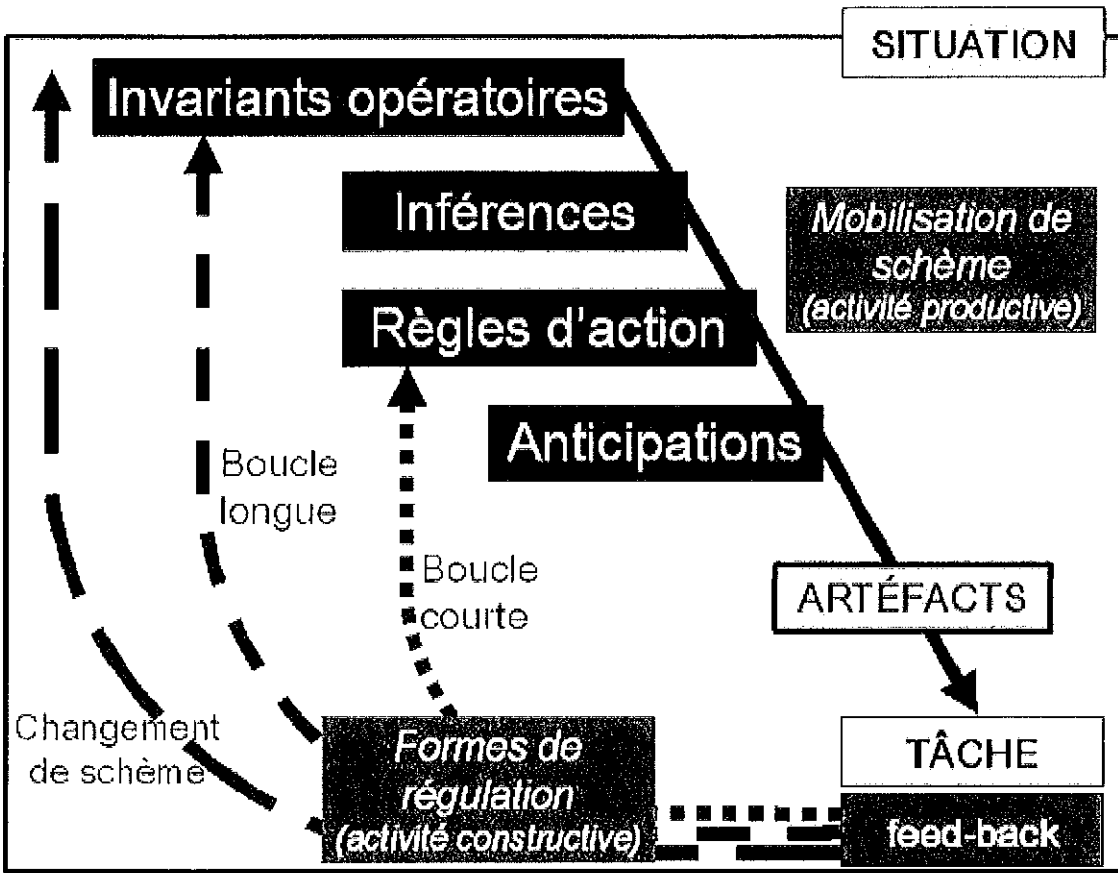
IV.2 – PROPOSITION D'UN MODÈLE DE LA COMPÉTENCE

Au-delà d'une définition explicitée, notre objectif de rendre compte de la compétence en vue de permettre sa description et son évaluation dans une forme qui en respecte la double dynamique (cf. § IV.1) s'est traduit par la proposition d'un modèle (cf. fig. 1), qu'en conséquence nous avons appelé : « Modèle d'analyse dynamique pour la description et l'évaluation des compétences » (MADDEC).

Fig. 1

MODÈLE DE LA COMPÉTENCE MADDEC (MODÈLE D'ANALYSE DYNAMIQUE POUR LA DESCRIPTION ET L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES)

A MODEL OF COMPETENCE WE CALL MADDEC (MODEL OF DYNAMIC ANALYSIS TO DESCRIBE AND ASSESS COMPETENCIES)



Dans ce schéma (fig. 1), l'organisation de l'activité d'un sujet (non représenté en tant que tel) est symbolisée par la flèche pleine et oblique (partie droite du schéma). Celle-ci marque la mobilisation sur une tâche et dans une situation déterminée, d'un schème (via un ou plusieurs artéfacts) dont les composantes (Invariants opératoires, Inférences, Règles d'action, Anticipations) assurent la réalisation, ajustée aux caractéristiques spécifiques de la situation et de la tâche, ce qu'on peut considérer comme une activité productive. Le résultat ainsi obtenu fournit généralement, de façon directe ou indirecte, des informations en retour (feed-back) qui permettent au sujet de mettre en place trois types de régulations (correspondant à l'activité constructive). Il s'agit de :

- régulations « en boucle courte » ou « boucle productive » conduisant le sujet (sur un plan pragmatique), soit à renforcer, affiner, rendre plus efficiente, etc. la règle d'action mobilisée (cas d'un feed-back positif), soit à en mobiliser une autre (cf. la notion de vicariance ou de variabilité procédurale, § III.2.B), voire à en élaborer d'autres par déconstructions et reconstructions de règles existantes (cas d'un feed-back négatif) ;
- régulations « en boucle longue » ou « boucle constructive » conduisant, cette fois, le sujet (sur un plan épistémique) à revenir sur les invariants opératoires impliqués dans son activité, soit pour en renforcer le degré de vérité ou de pertinence (cas d'un feed-back positif), soit pour les amender, voire en changer (cas d'un feed-back négatif) ;
- régulations de type « changement de schème » ou « régulations intégratives » conduisant le sujet à reconsidérer son activité en tant que telle et non pas, seulement, les ingrédients mobilisés dans sa mise en œuvre^[23] ; ces régulations, en tant que remise en cause de l'adéquation du schème à la tâche traitée, renvoient, également, au mécanisme de différenciation-intégration de schèmes, tel que le décrit Piaget (1975).

Quant aux processus responsables de l'utilisation par le sujet de telle ou telle boucle de régulation, il est possible de supposer qu'ils relèvent de changements de focus attentionnel, analogues à ceux que décrivent des auteurs comme Laberge (1995) et Logan (1996), en termes de focalisation sur des endroits et focalisation sur des objets (cf., aussi, Foucault & Coulet, 2001), mais concernant, ici, des éléments relatifs, d'une part aux causalités (appréhendées « *de proche en proche* ») et, d'autre part, aux implications réunissant des « *données multiples en tableaux d'ensemble simultanés, ce qui décuple leurs pouvoirs en extension spatio-temporelle, en vitesse et en déduction sur le possible* ») (Piaget, 1974, p. 238). En suivant Piaget, les trois formes de régulations peuvent alors être comprises comme liées à une abstraction simple (boucle courte ou productive, visant la réussite à partir de l'examen des causalités), à une abstraction réfléchissante (boucle longue ou constructive, visant la compréhension des raisons des réussites ou des échecs) et à une abstraction réfléchie (boucle changement de schème ou intégrative, « *où le produit de* » l'abstraction réfléchissante « *est lui-même devenu objet de réflexion* ») (Piaget, 1974, p. 236).

On peut encore noter, à propos de ce modèle, qu'il représente l'organisation fonctionnelle d'une activité globale dont les règles d'action sont les moyens de réalisation. Cependant, si l'on se place à ce niveau et dans la logique de hiérarchisation des activités, présentée plus haut (cf. § III.2.A), c'est évidemment ce même modèle qu'on peut, également, mobiliser pour rendre

compte de l'organisation fonctionnelle de cette activité subordonnée (et ainsi de suite, en descendant encore dans la hiérarchie). En outre, si l'on suit Vergnaud et Récopé (2000, p. 43), « *les gestes, les jugements et les raisonnements intellectuels, le langage, les interactions avec autrui et les affects* » peuvent figurer parmi ces activités et, donc, relever de ce type d'analyse.

Au total, un tel modèle est théoriquement pertinent pour rendre compte de la compétence, à la fois, sur l'ensemble des registres qu'elle mobilise (physique, cognitif, social, affectif) et sur chacun des niveaux (des plus globaux aux plus analytiques) auxquels on choisit de situer l'analyse. Les exemples qui suivent permettent d'illustrer la manière dont certains aspects de ce modèle ont pu être opérationnalisés pour aborder des questions de description, d'évaluation et d'aide à la construction des compétences professionnelles.

40

V – ÉLÉMENTS D'OPÉRATIONNALISATION DU MODÈLE

V.1 – LA CONSTRUCTION D'UN RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES À VISÉE FORMATIVE

Le premier exemple concerne un travail d'élaboration d'un référentiel de compétences que nous avons construit (Coulet & Gosselin, 2002 ; Coulet, 2007 *a*), pour le compte de l'École nationale de la santé publique^[24]. En rupture avec la plupart des référentiels de compétences, généralement utilisés à des fins prescriptives, se limitant à des listes d'activités, même éventuellement associées à des savoirs de référence (Savoyant, 1999), il s'agissait, ici, de rendre compte des compétences relatives au métier^[25] de directeur d'écoles paramédicales (DEPM) mais en vue de la mise en place d'un cadre de formation de ces professionnels. Notre option théorique a consisté à envisager les compétences comme des organisations de l'activité permettant de remplir chaque fonction décrite dans le référentiel métier existant. Nous avons donc choisi de les exprimer comme des schèmes dont il était possible, d'une part, d'explicitier chacune des composantes (invariants opératoires, inférences, règles d'action, anticipations) tout en précisant, par ailleurs, la nature des observables associés à leur mise en œuvre. Sur le plan méthodologique, nous avons travaillé avec un groupe de huit DEPM expérimentés qui, après avoir reçu une formation théorique sur la notion de schème, ont été sollicités pour apporter leur contribution dans le cadre de réunions participatives. L'objectif de chacune de ces réunions était d'identifier et nommer chacun des schèmes à mobiliser pour remplir la fonction métier

41

choisie puis de parvenir à un consensus sur les éléments à retenir comme représentatifs des composantes de chacun. En procédant ainsi, nous avons recueilli un nombre important de données, dont l'analyse conduit à dégager, notamment, les trois points suivants.

En premier lieu, un tel référentiel de compétences permet de disposer d'éléments, fonctionnellement organisés sur plusieurs plans : les organisateurs de l'activité, ses modes de réalisation, ses objectifs et attentes, les variables de situation à prendre en compte pour ajuster la conduite à tenir. Ainsi, par exemple, au regard des 87 schèmes qui ont pu être décrits, l'analyse de la composante « invariants opératoires » met en évidence une compétence professionnelle, fondée sur un ensemble de concepts fréquemment évoqués (*i.e.* communication, textes réglementaires, évaluation, organisation, contrôle...). De même, l'analyse de la composante inférences montre que l'activité est ajustée aux situations grâce à la prise en compte d'une quinzaine de paramètres de situation importants, d'ordre qualitatif (caractéristiques de l'équipe, des élèves...), quantitatif (taille de l'école, nombre de formateurs...) ou temporel (chronologie d'événements).

42

Par ailleurs, la réalisation de ce travail a provoqué, à plusieurs reprises, l'expression d'étonnements de la part des professionnels du groupe, quant aux éléments qu'ils étaient amenés à expliciter. Elle souligne ainsi tout l'intérêt de concevoir la description des compétences professionnelles sur la base d'une investigation armée par un modèle théorique des processus en jeu dans l'activité, ce qui permet de faire émerger des aspects qui n'apparaîtraient sans doute pas dans une expression libre ou guidée de façon empirique.

43

Enfin, la richesse et l'organisation rigoureuse des données, ainsi recueillies pour décrire des compétences, se révèle être une ressource particulièrement adaptée pour y puiser des éléments cohérents à intégrer dans une démarche d'ingénierie de formation (Coulet & Chauvigné, 2005), telle qu'elle est esquissée dans le § V.3, ci-dessous.

44

V.2 – LA CARACTÉRISATION DE NIVEAUX DE COMPÉTENCE

Notre deuxième exemple porte sur un travail de recherche (Pouté & Coulet, 2006) visant, cette fois, à analyser les compétences individuelles de professionnels, se situant *a priori* à des niveaux de compétence contrastés, pour tenter de préciser, au-delà des recherches classiques (De Groot, 1965 ; Chase & Simon, 1973 ; Chi, Feltovich, & Glaser, 1981 ; Didierjean, Ferrari, & Marmèche, 2004), la nature de ces différences sur la base d'un modèle théorique de la compétence. L'étude a été réalisée dans une fabrique de

45

pneumatiques, auprès de huit opérateurs (quatre expérimentés et quatre peu expérimentés) chargés de garnir une machine à tresser des câbles (torons) constituant la carcasse du pneu. L'activité analysée consiste à remplacer la bobine de câble vide, passer les fils et les nouer entre eux, puis régler et redémarrer la machine. Les données ont été recueillies *via* des entretiens individuels semi-directifs, conduits selon une technique proche de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) mais armés par la définition analytique du schème. Les résultats (qu'on peut considérer comme le produit d'une évaluation des compétences individuelles) montrent, tout d'abord, des différences significatives entre les deux groupes de sujets, quant au nombre d'éléments évoqués dans l'explicitation de leur activité sur chacune des composantes du schème. Ainsi, les sujets les plus expérimentés mentionnent-ils plus d'éléments relatifs aux invariants opératoires (théorèmes-en-acte et concepts-en-acte), aux inférences et aux anticipations. En revanche, ce sont les sujets les moins expérimentés qui produisent significativement plus d'éléments relatifs aux règles d'actions et aux observables exprimés comme traces de leur activité. Qualitativement, on constate, également, des différences marquées entre les deux groupes, pour chacune des composantes du schème. De façon synthétique, les données montrent que les sujets les plus expérimentés ont tendance à privilégier : une attention souvent focalisée sur les propriétés de leurs actions sur les objets ainsi que sur les principes de fonctionnement de la machine ; la compréhension des phénomènes qui conditionnent la réussite des tâches ; la régulation de leur activité « en boucle longue » ; l'expression de schèmes relativement généraux, rendant compte d'une activité intégrée dans ce qu'on pourrait appeler des « macroschèmes » (cf. la distinction entre « *schèmes d'activité* » et « *schèmes d'action* » chez Pastré, 2005, p. 105).

En revanche, les sujets les moins expérimentés ont une forte propension : à focaliser leur attention sur les propriétés des objets ; à privilégier la réussite immédiate, au détriment d'une compréhension des phénomènes qui la conditionnent ; à privilégier la régulation de leur activité « en boucle courte » et à exprimer des schèmes spécifiques, situés à un niveau relativement fin de description de l'activité.

46

Ces résultats, qu'on peut interpréter en cohérence avec ceux des recherches classiques, offrent néanmoins quelques pistes plus précises pour concevoir des outils de formation spécifiquement adaptés aux caractéristiques des compétences, telles que le modèle MADDEC (cf. fig. 1) permet de les décrire. Il s'agit alors de voir comment concevoir, sur la base de ce modèle, des aides au développement des compétences. Nous nous limiterons à présenter, ici, les

47

principes généraux d'une telle démarche, que nous avons formalisée en termes de Modèle d'aide au développement individuel des compétences (MADIC), ainsi que quelques illustrations de la manière dont on peut l'utiliser.

V.3 – LE MODÈLE D'AIDE AU DÉVELOPPEMENT INDIVIDUEL DES COMPÉTENCES (MADIC)

Dans ce modèle, nous considérons que les différents guidages, qu'un tuteur mobilise pour aider un sujet à faire évoluer ses compétences, peuvent être déduits du MADDEC, comme le schématise la figure 2 (voir figure ci-après).

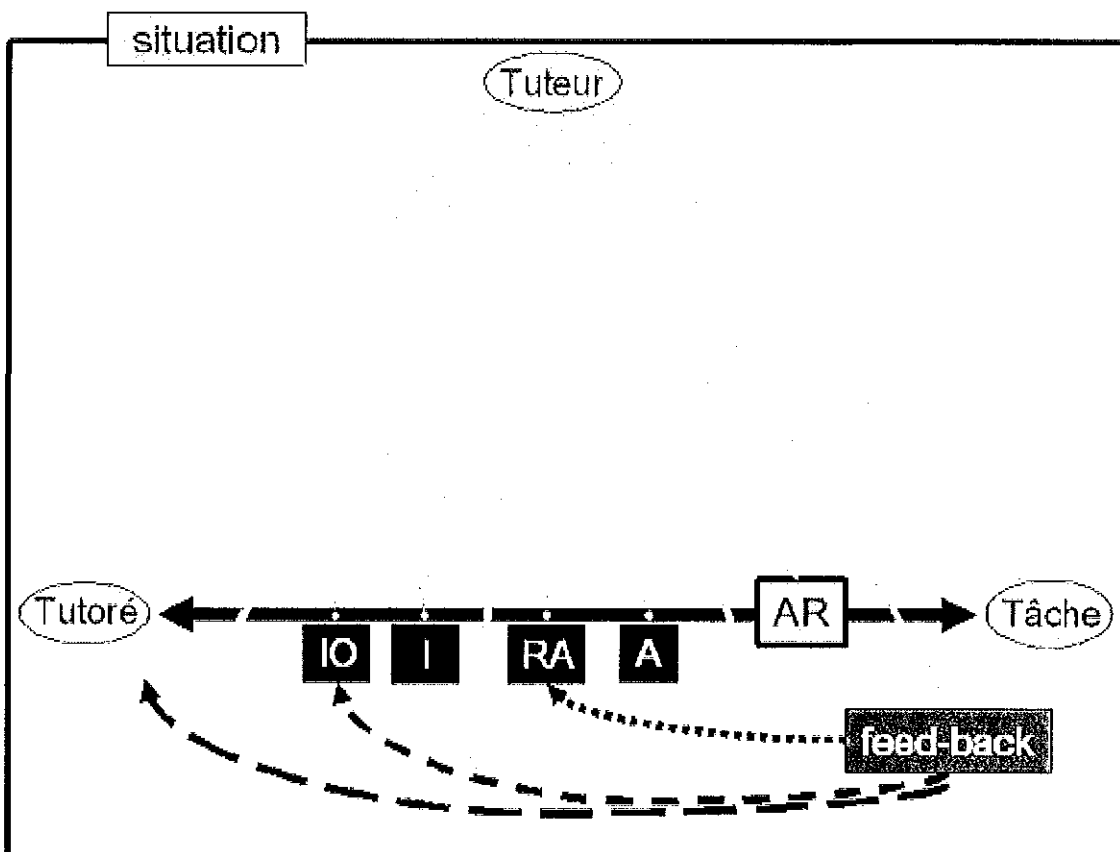
48

Fig. 2

49

MODÈLE DU TUTORAT MADIC (MODÈLE D'AIDE AU DÉVELOPPEMENT INDIVIDUEL DES COMPÉTENCES)

A MENTORING MODEL WE CALL MADIC (MODEL TO HELP INDIVIDUALS TO DEVELOP THEIR COMPETENCIES)



La partie inférieure de la fig. 2 reprend les éléments de description des compétences présentés dans la fig. 1 avec, notamment, les quatre composantes du schème : invariants opératoires (IO), inférences (I), règles d'action (RA) et anticipations (A) ainsi que les trois formes de régulation de l'activité générées par les feed-back. Soulignons ici que ces feed-back peuvent provenir de la tâche elle-même, des artéfacts (AR) qui médiatisent l'activité ou,

encore, du tuteur. Par ailleurs, l'ensemble des flèches grises représentent les différentes possibilités d'intervention (et de prises d'informations^[26]) du tuteur, sur chacune des composantes de la compétence ou sur les éléments au regard desquels elle est mobilisée : la situation, la tâche, l'artéfact ainsi que le sujet lui-même. Ainsi, par exemple, la flèche qui relie « tuteur » à « tâche » symbolise, d'une part, les prises d'informations du tuteur sur l'état de la tâche au cours de son traitement par le sujet (pour, notamment, en évaluer la difficulté) et, d'autre part, ses interventions visant à la définir, à la préciser, à en souligner certaines propriétés, à la modifier, etc. (par exemple, avec l'objectif de la simplifier ou, au contraire, la complexifier afin de placer le sujet en situation d'en découvrir certaines propriétés). On retrouve là des fonctions de tutelle décrites par Wood, Bruner et Ross (1983, p. 277-278), en termes de « réduction du degré de liberté » ou de « signalisation des caractéristiques déterminantes ». De la même manière, le tuteur peut intervenir sur l'artéfact, qui médiatise l'activité du sujet sur la tâche, pour en modifier les propriétés afin, par exemple, de susciter chez le sujet de nouvelles formes d'instrumentation (Rabardel, 1995). Toujours à titre d'exemple, le tuteur peut encore concevoir l'étaillage des anticipations (A sur la fig. 2) comme un moment de suspension de l'activité du sujet^[27] pour l'amener à exprimer, voire à formaliser dans une trace, ce que sont les résultats attendus de l'activité envisagée. De cette manière, les résultats effectivement obtenus (ou fournis via un étaillage des feed-back) par la mise en œuvre de cette activité peuvent être explicitement comparés aux résultats précédemment anticipés. Partant des écarts éventuellement constatés, il est alors possible d'imaginer un nouvel étaillage portant, par exemple, sur l'explicitation de toutes les règles d'actions alternatives (RA sur la fig. 2) envisageables pour obtenir un résultat conforme à celui qui était attendu. Puis, l'étaillage peut porter sur la boucle courte de régulation de l'activité et consister à inciter le sujet à tester l'effet obtenu par la mise en œuvre de chacune de ces règles d'action alternatives, en focalisant son orientation vers la réussite. Cependant, on peut également imaginer que, partant d'un écart entre le résultat anticipé et le résultat effectivement obtenu, l'étaillage consiste cette fois à interroger le sujet sur les raisons de cet écart. Dès lors, ce sont des régulations en boucle longue que l'on sollicite ainsi qu'un travail sur les invariants opératoires initialement mobilisés. La place manque ici pour multiplier les exemples^[28] mais ce qui précède peut être suffisant, nous semble-t-il, pour illustrer la manière dont on peut opérationnaliser ce modèle théorique et concevoir, sur cette base, de multiples dispositifs pédagogiques et didactiques. Ceux-ci peuvent prendre des formes, éventuellement originales et s'adresser à un ou plusieurs

apprenants^[29], tout en restant toujours circonscrits par un cadre explicite, précis et théoriquement fondé, dont on peut ainsi exploiter systématiquement les différentes dimensions.

Il faut encore souligner que, dans ce modèle du tutorat, chacune des interventions du tuteur peut, elle aussi, être décrite en termes de schème mobilisé et régulé (c'est-à-dire comme un type de compétence), constituant avec tous les autres un ensemble assimilable à ce qu'est la compétence professionnelle d'un tuteur ou d'un enseignant. En d'autres termes, à partir d'un tel modèle, il est possible d'analyser et de caractériser les compétences des professionnels de l'éducation et de la formation, non seulement en termes de profil, selon la manière dont sont privilégiés tels ou tels types de schèmes pour étayer l'activité des élèves (Coulet, 2007b) mais, également, en investiguant les composantes de chacun de ces schèmes et leurs formes de régulation (cf. les exemples présentés aux § V.1 et V.2).

50

VI – CONCLUSION

Au total, alors que les enjeux sociétaux autour de la notion de compétence s'avèrent très importants, l'analyse de la littérature révèle que la compétence reste trop souvent abordée en termes de juxtaposition d'éléments (savoirs, savoir-faire, savoir-être) ou de combinaison de ressources mais, sans analyse fine des processus organisant la mobilisation et la régulation de l'activité qui l'exprime. Nous avons pu montrer que divers courants de recherche en psychologie offrent, pourtant, de nombreuses conceptualisations, empiriquement validées, susceptibles de rendre compte de ces processus. Le modèle de description et d'évaluation (MADDEC) que nous en avons déduit, ainsi que son dérivé (MADIC) fournissent un cadre théorique cohérent pour décrire, évaluer et aider au développement des compétences individuelles et collectives, en favorisant l'investigation de leur caractère dynamique. Comme nous avons tenté de le mettre en évidence au § V, leur opérationnalisation pour, par exemple, élaborer un référentiel de compétences, marquer des différences de niveau de compétences professionnelles ou caractériser des profils de tutorat, s'avère utile pour systématiser le recueil et l'interprétation de données nombreuses et riches qu'ils permettent d'organiser. Bien sûr, les résultats de ces investigations restent à nourrir de nouvelles recherches. Toutefois, ils sont, d'ores et déjà, suffisamment encourageants pour considérer qu'un tel cadre théorique permet de cerner au plus près les caractéristiques de la compétence et de sa dynamique.

51

Il reste à espérer que cette notion soit encore travaillée théoriquement afin de lui donner le statut d'un véritable concept scientifique, susceptible de répondre pleinement aux nombreuses attentes sociales qui continuent de se développer, depuis l'entreprise jusqu'à l'école, en passant par les lieux de construction de ce qu'il est convenu d'appeler « les compétences non académiques ». En outre, la compétence se révèle être également un concept porteur pour, en psychologie, articuler de nombreux champs de recherche restés jusqu'ici relativement éclatés. Cette contribution visait à faire un pas dans ces deux directions.

52

Manuscrit reçu : avril 2009

53

Accepté après par A. Lancry : janvier 2010

54

NOTES

- [1] Koebel (2006, p. 54) note, par exemple, que : « le catalogue de l'Institut de l'information scientifique et technique (INIST), organe du CNRS qui a pour mission de collecter, traiter et diffuser les résultats de la recherche scientifique, recense, entre 1990 et 2002, 2 726 articles comportant le mot compétence dans le titre (les plus forts scores étant atteints entre 1998 et 2002 avec 250 à plus de 300 articles par an) ».
- [2] C'est aussi le cas de travaux beaucoup plus récents (cf. Meyers & Housseman, 2006).
- [3] En effet, le propos est le suivant (p. 22) :
- la compétence est une caractéristique de l'individu. « Elle permet de centrer l'intérêt sur la personne indépendamment du contexte organisationnel. » (Parlier, 1994, p. 96) ;
 - la compétence est hétérogène. Elle agrège des savoir-faire techniques et des « comportements », des « attitudes », un « savoir-être », etc. (Bellier, 1999 a) ;
 - la compétence est contextualisée. Elle est « indissociable de l'activité par laquelle elle se manifeste » (Le Boterf, 1994, p. 57) ;
 - la compétence est dynamique. Elle « reconstruit de manière dynamique les différents éléments qui la constituent (savoirs, savoir-faire pratiques, raisonnement) » (Parlier, 1994, p. 100).
- [4] Ainsi, la compétence est définie comme : « capacité d'accomplir une tâche de façon satisfaisante » (Landsheere, 1988, cité par Aubret et al., 1993, p. 32) ; « capacité à résoudre des problèmes de manière efficace dans un contexte donné » (Michel & Ledru, 1991, cité par Bellier, 1999 b, p. 235) ; « capacité d'un sujet de mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes) et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui » (Beckers, 2002, citée par Crahay, 2006, p. 57) ; « context specific cognitive dispositions that are acquired and needed to successfully cope with certain situations or tasks in specific domains » (Koeppen et al., 2008, p. 62).
- [5] Au mieux, comme on le fait avec les notes dans le cadre scolaire ou encore en psychométrie, l'évaluation de la performance permet de situer la

« distance » du sujet, en deçà ou au-delà de la norme de référence.

- [6] Les quatre définitions proposées par Vergnaud (2001, p. 7) sont les suivantes :
- *A est plus compétent que B s'il sait faire quelque chose que B ne sait pas faire. Ou encore A est plus compétent au temps t' qu'au temps t parce qu'il sait faire quelque chose qu'il ne savait pas faire ;*
 - *A est plus compétent que B, s'il s'y prend d'une meilleure manière. Le comparatif « meilleure » suppose des critères supplémentaires : rapidité, fiabilité, économie, élégance, compatibilité avec la manière de procéder des autres, etc. ;*
 - *A est plus compétent s'il dispose d'un répertoire de ressources alternatives qui lui permet d'utiliser tantôt une procédure, tantôt une autre, et de s'adapter ainsi plus aisément aux différents cas de figure qui peuvent se présenter ;*
 - *A est plus compétent s'il sait « se débrouiller » devant une situation nouvelle d'une catégorie jamais rencontrée auparavant.*
- [7] Bien qu'utilisé ici en référence à la littérature sur la compétence, le terme de « modèles » peut être discutable car il renvoie, dans la plupart des cas, à des définitions plutôt qu'à des modèles au sens fort du terme.
- [8] Selon Le Boterf (1999, p. 28) l'individu : « *réalise avec compétence des activités en combinant et en mobilisant un double équipement de ressources : des ressources incorporées (connaissances, savoir-faire, qualités personnelles, expérience...) et des réseaux de ressources de son environnement (réseaux professionnels, réseaux documentaires, banques de données...)* ».
- [9] Ces processus sont également absents des pratiques d'évaluation des compétences (i.e. le *Fleishman Job Analysis Survey* ou le *Position Analysis Questionnaire*) fondées sur des listes, *a priori*, d'éléments (aptitudes, capacités, traits de personnalité...) dont on cherche à mesurer l'importance qu'ils ont dans l'exercice d'une activité professionnelle donnée (Vergnaud & Loarer, 2004).
- [10] Pour Leplat, « *La définition de la tâche effective, ou si l'on préfère des buts et conditions effectivement pris en compte par le sujet, se fera grâce à la connaissance conjointe de la tâche prescrite et des caractéristiques du fonctionnement du sujet.* » (Leplat, 2004, p. 102).
- [11] Lichtenberger (1999, p. 72-73) fait référence au « *mouvement syndical de la fin des années soixante, en prolongement des grèves d'OS qui demandaient que soit reconnue leur professionnalité* ».
- [12] Dans cette logique, Rose (2009, p. 65), à propos des services à la personne, souligne que « *la reconnaissance de la qualification effective des activités* » est « *souvent très insuffisante* ».
- [13] On invoque généralement le terme de compétence collective pour rendre compte de cette coordination de compétences individuelles (Leplat, 2000).
- [14] cf., par exemple, en psychologie du développement, la notion d'activation/inhibition de « schème dangereux » développée par Pascual-Leone (1988) et reprise par d'autres auteurs tels que Houdé (1995).
- [15] En effet, l'objet même de la plupart des recherches en psychologie consiste à

décrire et à modéliser de tels processus, même si la grande majorité de ces travaux ne les expose pas explicitement comme des processus « organisateurs de l'activité », le concept d'activité n'étant, d'ailleurs, généralement pas directement évoqué.

- [16] Nous considérons, par exemple, que la théorie piagétienne de l'équilibration (Piaget, 1975) peut, également, être considérée comme une théorie de l'activité dans la mesure où elle vise la description et l'explication d'éléments et processus constitutifs de l'activité (schèmes, régulations, compensations).
- [17] Comme le note Pastré (2008), il s'agit, en fait, d'une distinction qu'on trouve chez Marx qui considère qu'en travaillant, l'homme transforme le réel et en transformant le réel, l'homme se transforme lui-même.
- [18] Cf. Vergnaud & Récopé (2000) pour une perspective historique de l'utilisation de ce concept, depuis Kant, en passant, notamment, par Revault d'Allonnes, Janet, Barlett et, bien entendu, Piaget qui a largement contribué à sa diffusion.
- [19] Dès lors, on voit que le concept de schème, ainsi conçu, permet de rompre avec l'opposition classique des approches cognitives, sociales, motivationnelles de la compétence : ce sont toujours des schèmes que le sujet mobilise dans son activité pour traiter ces différents registres des tâches et situations auxquelles il est confronté.
- [20] Pour Saada-Robert (1989, p. 197-199) :
- la routine est « un schème familier au sujet (au sens de Boder, 1982) et fonctionnellement associé à l'objet [...] unité compacte, bloc non composable [...] lié à un contrôle ascendant, car son guidage est assumé par les aspects particuliers de l'objet (tels qu'ils sont sémantisés par le sujet) » ;
 - la primitive est « un schème identifié comme nécessaire par rapport au but, c'est-à-dire lorsqu'il y a guidage de la routine par le but (contrôle descendant, téléonomique) » ;
 - la procédure est « l'organisation unifiante résultant de plusieurs primitives composées [...] une procédure-type, unité procédurale manipulable, qui en tant que bloc pourra servir de routine ou de primitive dans un autre contexte (ce qui n'exclut pas sa réorganisation sur le plan des schèmes fondamentaux non contextuels) ».
- [21] « l'activité en situation n'est jamais automatique, mais au contraire régulée par les adaptations locales, les contrôles, les ajustements progressifs » (Vergnaud & Récopé, 2000, p. 48).
- [22] Pour Vygotski, « les instruments psychologiques sont des élaborations artificielles ; ils sont sociaux par nature et non pas organiques ou individuels ; ils sont destinés au contrôle des processus du comportement propre ou de celui des autres, tout comme la technique est destinée au contrôle des processus de la nature » (Vygotski, 1930/1985, p. 39).
- [23] C'est ce que nous avons déjà posé comme une régulation portant « sur » l'espace de problème et non pas déployée « dans » l'espace de problème.
- [24] Devenue, depuis, École des hautes études en santé publique.

- [25] Par ailleurs décrit, en termes de tâches prescrites, dans un référentiel métier listant des missions générales et, pour chacune, un ensemble de fonctions.
- [26] C'est ce qu'exprime le double sens de ces flèches.
- [27] On retrouve un choix délibéré de ce type dans le PEI de Feueurstein (Coulet, 1999).
- [28] Pour plus de précisions, cf. Coulet (2007 *b*).
- [29] On peut, en effet, supposer que dans le cadre d'un enseignement s'adressant à un collectif d'apprenants, l'enseignant se préoccupe des processus d'interaction sujet-tâche, que chacun d'entre eux met en œuvre, pour y ajuster ses interventions de guidage.

RÉSUMÉ

Français La notion compétence est très polysémique. La psychologie dispose, pourtant, de nombreux de concepts et cadre théoriques pertinents pour rendre compte des processus par lesquels elle s'exprime, au-delà, par exemple, de la classique trilogie des savoirs, savoir-faire et savoir-être ou d'une bien mystérieuse combinaison de ressources. L'un des objectifs de la présente contribution consiste à tenter de dégager l'essentiel de ces apports et d'en proposer une synthèse sous la forme d'un modèle de la compétence (MADDEC). Deux recherches empiriques sont évoquées pour en illustrer une utilisation descriptive ou évaluative. Pour terminer, nous cherchons à préciser comment, dans cette logique, peuvent être modélisées les activités de tutelle, déployées dans de nombreuses situations de formation ou de travail pour étayer le développement de compétences académiques ou professionnelles (MADIC).

Mots-clés

COMPÉTENCE ACTIVITÉ SCHÈME RÉGULATION TUTORAT MODÈLE

English English abstract on Cairn International Edition

PLAN

I -Introduction

II -Définitions et conceptions de la compétence

II.1 -La compétence : une entité cognitive et/ou sociale

II.2 -La compétence : une entité intrinsèquement liée au jugement social

II.3 -La compétence et les conceptions sous-jacentes

III -Concepts et cadres théoriques utiles

III.1 -Compétence, situation, tâche et activité

III.2 -L'organisation de l'activité

III.3 -L'activité instrumentée

III.4 -Synthèse

IV -Un modèle théorique de la compétence

IV.1 -Définition de la compétence

IV.2 -Proposition d'un modèle de la compétence

V -Éléments d'opérationnalisation du modèle

V.1 -La construction d'un référentiel de compétences à visée formative

V.2 -La caractérisation de niveaux de compétence

V.3 -Le Modèle d'aide au développement individuel des compétences (madic)

VI -Conclusion

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- Aubret J., Gilbert P. & Pigeyre F. (1993), *Savoir et pouvoir : les compétences en question*, Paris : PUF.
- Baillé J. & Raby F. (2003), *Compétence(s) et réalités cognitives*, Communication présentée au colloque international de l'ISERES, Rennes, France, 5-7 février.
- Bandura A. (2007), *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles : De Boeck.
- Barabanchtchikov V. (2007), « La question de l'activité dans la psychologie russe », In V. Nosulenko & P. Rabardel (Éds.) *Rubinstein aujourd'hui ; nouvelles figures de l'activité humaine* (p. 41-81), Toulouse : Octarès.
- Bastien C. (1984), « Réorganisation et construction de schèmes dans la résolution de problèmes », *Psychologie française*, 29, 3-4, 243-246.
- Bastien C. (1987), *Schèmes et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant*, Paris : PUF.
- Bastien C. (1997), *Les Connaissances de l'enfant à l'adulte*, Paris : A. Colin.
- Beckers J. (2002), *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*, Bruxelles : Labor.
- Bellier S. (1999 a), *Le Savoir-être dans l'entreprise*, Paris : Vuibert.
- Bellier S. (1999 b), « La compétence », in P. Carré. & P. Gaspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 223-244), Paris : Dunod.
- Boder A. (1992), « Le schème familial, unité cognitive procédurale privilégiée », in B. Inhelder et G. Cellérier (Éds.) *Le cheminement des découvertes de l'enfant* (p. 193-212), Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Bourdieu P. (1989), *La Noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*, Paris : Éditions de Minuit.
- Cahour B. (2006), « Les affects en situation d'interaction coopérative : proposition méthodologique », *Le Travail Humain*, 69, 4, 379-400.
- Carette V. (2007), « Les implications de la notion de compétence sur l'évaluation », *Éducation-Formation*, e-286, 51-61.
- Cellérier G. (1979), « Structures cognitives et schèmes d'action II », *Archives de psychologie*, 47, 181, 107-122.

Chase W. G., Simon H. A. (1973), « Perception in Chess », *Cognitive Psychology*, 4, 55-81.

Cheng P. W. & Holyoak K. J. (1985), « Pragmatic Reasoning Schemas », *Cognitive psychology*, 17, 391-416.

Chi M. T. H., Feltovich P. J. & Glaser R. (1981), « Categorization and Representation of Physics Problem by Experts and Novices », *Cognitive Science*, 5, 121-151.

Clancey W. J. (1994), « Situated Cognition: How Representations Are Created and Given Meaning », in R. Lewis & P. Mendelson (Eds.), *Lessons from Learning*, Amsterdam: North-Holland, 231-242.

Clément E. (2009), *La Résolution de problèmes : à la découverte de la flexibilité cognitive*, Paris : A. Colin.

Clot Y. & Faïta D. (2000), « Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, 4, 7-42.

Costermans J. (1998), *Les Activités cognitives. Raisonnement, décision et résolution de problèmes*, Bruxelles : De Boeck.

Coulet J. C. (1999), *Éduquer l'intelligence*. Paris : Dunod.

Coulet J. C. (2007 a), « Le concept de schème dans la description et l'analyse des compétences professionnelles : formalisation des pratiques, variabilité des conduites et régulation de l'activité », in M. Merri (Éd.) *Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud* (p. 297-306), Toulouse : PUM.

Coulet J.C. (2007 b), *Caractérisation des schèmes des enseignants*. Communication présentée à *Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves*, Besançon, France, mars.

Coulet J. C. & Gosselin P. (2002), *Une méthode d'élaboration d'un référentiel de compétences. Un exemple : le référentiel de compétence des directeurs d'écoles paramédicales*, Rennes : École nationale de la santé publique.

Coulet J. C. & Chauvigné C. (2005), « Passer d'un référentiel de compétences à une ingénierie de formation », *Éducation permanente*, 165, 101-113.

Crahay M. (2006), « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.

- Defélix C. (2005), « Définir et reconnaître les compétences des salariés dans les organisations : la négociation invisible », *Négociations*, 2, 4, 7-20.
- Dietrich A. (2002), « Les paradoxes de la notion de compétence en gestion des ressources humaines », *Revue sciences de gestion*, 33, 97-121.
- Doise W. & Mugny G. (1981), *Le Développement social de l'intelligence*, Paris : Inter-éditions.
- Didierjean A., Ferrari V. & Marmèche E. (2004), « L'expertise cognitive au jeu d'échecs : quoi de neuf depuis De Groot (1946) ? » *L'Année psychologique*, 104, 771-793.
- Faverge J.-M. (1966), « L'analyse du travail en terme de régulation. » In J.-M. Faverge, M. Olivier, J. Delahaut, P. Stephaneck & J. C. Falmagne, *L'Ergonomie des processus industriels* (p. 33-60), Bruxelles : Éditions de l'Institut de sociologie.
- Faverge J.-M. (1972), « L'analyse du travail », in M. Reuchlin (Éd.), *Traité de psychologie appliquée* (p. 7-60), Paris : PUF, t. III.
- Foucault B. & Coulet J.C. (2001), « Étude expérimentale de l'évolution des stratégies de navigation et de l'apprentissage dans un cours en ligne », in E. de Vries, J. P. Pernin et J. P. Peyrin (Éds) *Hypermédiats et Apprentissages*, Paris : INRP et EPI.
- Gaudron J. P. & Croity-Belz S. (2005), « Bilan de compétences (BC) : états des recherches sur les processus psychologiques en jeu », *Psychologie du travail et des organisations*, 11, 101-114.
- Gilbert P. (2006), « La compétence : Concept nomade, significations fixes », *Psychologie du travail et des organisations*, 12, 67-77.
- Groot (de) A. D. (1965), *Thought and Choice in Chess*, The Hague: Mouton Publishers.
- Haut Conseil de l'éducation (2006), *Recommandations pour le socle commun ; 23 mars 2006*.
- Hoc J. M. (1987), *Psychologie cognitive de la planification*, Grenoble : PUG.
- Houdé O. (1995), *Rationalité, développement et inhibition*, Paris : PUF.
- Inhelder B. & Caprona (de) D. (1992), « Vers le constructivisme psychologique :

structures ? procédures ? Les deux indissociables », in B. Inhelder & G. Cellérier (Éds.) *Le Cheminement des découvertes de l'enfant* (p. 19-50), Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Jonnaert P. (2006), « Action et compétence, situation et problématisation », in M. Fabre et E. Vellas (Éds.) *Situations de formation et problématisation* (p. 31-40), Bruxelles : De Boeck.

Koebel M. (2006), « Réflexions sur quelques enjeux liés à la notion de compétence », *Utinam*, 6, 53-74.

Koeppe K., Hartig J., Klieme E., & Leutner D. (2008), « Current Issues in Competence Modeling and Assessment », *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 216, 2, 61-73.

Laberge D. (1995), *Attentional Processing*, Cambridge: Harvard University Press.

Landsheere (de) V. (1988), *Faire réussir, faire échouer ; la compétence minimale et son évaluation*, Paris : PUF.

Lautrey J. (1990), « Esquisse d'un modèle pluraliste du développement cognitif », in M. Reuchlin, J. Lautrey, C. Marendaz, & T. Ohlman (Eds.). *Cognition, l'individuel et l'universel* (p. 185-216), Paris : PUF.

Le Boterf G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris : Les Éditions d'organisation.

Le Boterf G. (1999), *L'Ingénierie des compétences*, Paris : Les Éditions d'organisation.

Leontiev A. N. (1965), *Problemy Razvitiia Psikhiki* [Problèmes de développement du psychisme], Moscou : Mysl'.

Leplat J. (2000), « Compétences individuelles, compétences collectives », *Psychologie du travail et des organisations*, 6, 3/4, 47-73.

Leplat J. (2004), « L'analyse psychologique du travail », *Revue européenne de psychologie appliquée*, 54, 2, 101-108.

Leplat J. (2006), « La notion de régulation dans l'analyse de l'activité ». *Pistes*, 8, 1, 1-25.

Letor C. (2006), « Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants », *Les Cahiers de recherche*

en éducation et formation, 53, 4-32.

Lichtenberger Y. (1999), « La compétence comme prise de responsabilité », in *Entreprises et compétences : le sens des évolutions* (p. 69-85), Paris : Les cahiers des clubs CRIN.

Lichtenberger Y. (2003), « Compétence, compétences », in J. Allouche (Éd.) *Encyclopédie des ressources humaines* (p. 203-215), Paris : Éditions Vuibert.

Livian Y. F. (2002), « Petite introduction à une narratologie de certains thèmes de gestion des ressources humaines », *Gérer et comprendre*, 70, 41-47.

Logan G. (1996), « The CODE Theory of Visual Attention: An Integration of Space-Based and Object-Based Attention », *Psychological Review*, vol. CIII, n° 4, p. 603-649.

Luchins A. S. (1942), *Mechanization in Problem Solving*, *Psychological Monographs*, 248.

Meyers R. & Housseman C. (2006), Comment évaluer les compétences clés dans le domaine professionnel ?, *Revue européenne de psychologie appliquée*, 56, 123-138.

Michel S. & Ledru M. (1991), *Capital compétence dans l'entreprise, une approche cognitive*, Paris : ESF.

Monteil J. M & Huguet P. (1991), « Insertion sociale, catégorisation sociale et activités cognitives », *Psychologie française*, 36, 1, 35-46.

Montmollin (de) M. (1984), *L'Intelligence de la tâche ; éléments d'ergonomie cognitive*, Berne : Peter Lang.

Newell A. & Simon H. A. (1972), *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

Ochanine D. (1981), *L'image opérative. Actes de séminaire et recueil d'articles*, Paris : Université de Paris-I. Document ronéotypé.

Oiry E. (2005), « Qualification et compétence : deux sœurs jumelles ? », *Revue française de gestion*, 5, 158, 13-34.

Oiry E. & Iribarne A. (2001), « La notion de compétence : continuités et changements par rapport à la notion de qualification », *Sociologie du travail*, 43, 49-66.

Paradeise C. & Lichtenberger Y. (2001), « Compétence, compétences », *Sociologie du travail*, 43, 33-48.

Parlier M. (1994), « La compétence au service d'objectifs de gestion », in F. Minet, M. Parlier & S. de Witte (Éds.), *La Compétence. Mythe, construction ou réalité?* (p. 91-108), Paris : L'Harmattan.

Pascual-Leone J. (1988), « Organismic Processes for Neo-Piagetian Theories: a Dialectical Causal Account of Cognitive Development », in A. Demetriou (Ed.) *The Neo-Piagetian Theories of Cognitive Development: toward an Integration* (p. 25-64). Amsterdam: North-Holland.

Pastré P. (1997), « Didactique professionnelle et développement », *Psychologie française*, 42, 1, 89-100.

Pastré P. (1999), « Travail et compétences : un point de vue de didacticien », *Formation Emploi*, 67, 109-125.

Pastré P. (2005), « La conception de situations didactiques à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action », in P. Rabardel & P. Pastré (Éds.) *Modèles du sujet pour la conception ; dialectiques activités développement* (p. 73-107), Toulouse : Octarès.

Pastré P. (2008), « Apprentissage et activité », in Y. Lenoir & P. Pastré (Éds.) *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (p. 53-79), Toulouse : Octarès.

Perrenoud P. (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner ; invitation au voyage*, Paris : ESF.

Piaget J. (1974), *Réussir et comprendre*, Paris : PUF.

Piaget J. (1975), *L'Équilibration des structures cognitives : problème central du développement*, Paris : PUF.

Pouté M. & Coulet J.-C. (2006), « Caractérisation de compétences professionnelles selon le niveau d'expérience : les apports d'une modélisation », in C. Chauvigné, J.-C. Coulet & P. Gosselin (Éds.) *Compétences, emploi et enseignement supérieur* (p. 256-266), Rennes : Université de Bretagne, Les Champs Libres.

Py J. & Somat A. (1991), « Normativité, conformité et clairvoyance : leurs effets sur le jugement évaluatif dans un contexte scolaire », in J.-L. Beauvois, R.-

V. Joule, & J.-M. Monteil (Éds.) *Perspectives cognitives et conduites sociales*. (p. 167-193), Cousset : Delval.

Rabardel P. (1995), *Les Hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*, Paris : A. Colin.

Rabardel P. & Bourmaud G. (2005), « Instruments et systèmes d'instruments », in P. Rabardel & P. Pastré (Éds.). *Modèles du sujet pour la conception ; dialectique activités développement* (p. 211-229), Toulouse : Octarès.

Rasmussen J. (1986), *Information Processing and Human-Machine Interaction: an Approach to Cognitive Engineering*, Amsterdam: North Holland Publisher.

Récopé M. (2007), « Conceptualisation et normativité vitale. L'exemple de la conceptualisation du temps en situation chez les volleyeurs », in M. Merri (Éd.) *Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud* (p. 143-160), Toulouse : PUM.

Reuchlin M. (1973), « Formalisation et réalisation dans la pensée naturelle », *Journal de psychologie normale et pathologique*, 70, 4, 133-145.

Richard J.-F. (1990), *Les Activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris : A. Colin.

Richard J.-F. (1994), « La résolution de problèmes : bilan et perspectives », *Psychologie française*, 39, 2, 161-175.

Rogalski J. (2004), La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions, *@ctivités*, 1, 2, 103-120.

<http://www.activites.org/v1n2/Rogalski.pdf>

Rogalski J. & Perez P. (2001), « Interférences et conflits de schèmes dans l'usage d'outils professionnels : le cas d'un fichier cartographique de navigation », *Le Travail humain*, 64, 1/2, 145-172.

Rose J. (2009), *La « non-qualification » Question de formation, d'emploi ou de travail ?* Net.doc, 53. Marseille : CEREQ.

Saada-Robert M. (1989), « La microgenèse de la représentation d'un problème », *Psychologie française*, 34, 2/3, 196-206.

Samurçay R. & Rabardel P. (2004), « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions », in R. Samurçay & P. Pastré (Éds.) *Recherches en*

didactique professionnelle (p. 163-180), Toulouse : Octarès.

Sanchez R. (2004), « Understanding Competence-Based Management, Identifying and Managing Five Modes of Competence ». *Journal of Business Research*, 57, 518-532.

Savoyant A. (1999), « Compétence, performance et activités », in *Entreprises et compétences : le sens des évolutions* (p. 179-191), Paris : Les cahiers des clubs CRIN.

Siegler R. S. (2007), « Cognitive Variability », *Developmental Science*, 10, 1, 104-109.

Stroobants M. (1998), « La production flexible des aptitudes », *Éducation permanente*, 135, 11-21.

Tallard M. (2001), « L'introduction de la notion de compétence dans les grilles de classification : genèse et évolution », *Sociétés contemporaines*, 41-42, 159-187.

Vera A. H. & Simon H. (1993), « Situated Action: Asymbolic Representation », *Cognitive Science*, 17, 7-48.

Vergnaud G. (1990), « La théorie des champs conceptuels », *Recherche en didactique des mathématiques*, 10, 2/3, 133-170.

Vergnaud G. (2001), Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance, in J. Portugais (Éd.), *La Notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques et sur la formation*. Actes de colloque, Montréal.

Vergnaud G. & Récopé M. (2000), « De Revault d'Allonnes à une théorie du schème aujourd'hui », *Psychologie française*, 45, 1, 35-50.

Vermersch P. (1994), *L'Entretien d'explicitation*, Paris : ESF.

Vrignaud P. & Loarer E. (2004), « Les compétences dans les référentiels d'emplois : apports des modèles de catégorisation », in A. Lancry & C. Lemoine (Éds.), *Compétences, carrières, évolutions au travail*, Paris : L'Harmattan.

Vygotski L. (1985), « La méthode instrumentale en psychologie », in B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Éds.) *Vygotsky aujourd'hui* (p. 39-47), Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

White R. W. (1959), « Motivation Reconsidered: the Concept of Competence », *Psychological Review*, 66, 5, 297-333.

Wood D., Bruner J. S., & Ross G. (1983), « Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème », in J. S. Bruner (Éd.) *Le Développement de l'enfant savoir-faire savoir dire* (p. 261-280), Paris : PUF.

Zarifian P. (2000), « Sur la question de la compétence ; réponse à Jean-Pierre Durand », *Annales des mines*, 25-28.

Zarifian P. (2001), *Le Modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*, Rueil Malmaison : Éditions Liaisons.

AUTEUR

J.-C. Coulet

Centre de recherche en psychologie cognition et communication, université Rennes-II, Place du recteur Henri Le Moal, 35043 Rennes, Cedex. E-mail : jean-claude.coulet@univ-rennes2.fr

Mis en ligne sur Cairn.info le 14/03/2011

<https://doi.org/10.3917/th.741.0001>

SUIVANT

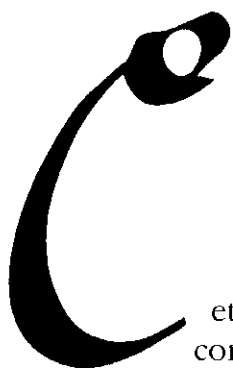


Pour citer cet article

Distribution électronique Cairn.info pour Presses Universitaires de France © Presses Universitaires de France. Tous droits réservés pour tous pays. Il est

Les compétences professionnelles et leur développement

**Le développement des
compétences suppose
une analyse de
l'intelligence
d'adaptation dans les
situations de travail.
Comment
les savoir-faire
diffèrent-ils
des savoirs ?
Points de vue
et arguments
d'un didacticien.**



Cet article repose sur deux convictions. La première est que le problème des compétences professionnelles devient un problème majeur de notre temps. D'abord parce que le travail connaît aujourd'hui une mutation profonde, dans le sens où il mobilise et requiert toujours plus de compétences. Ensuite, et par voie de conséquence, parce que commence à apparaître une remise en question de la manière jusqu'ici admise de reconnaître socialement les compétences professionnelles : beaucoup d'indices laissent penser qu'on serait en

train de basculer d'un système qualification à un système compétence. Bien entendu, cette mutation, si l'analyse qu'on fait est exacte, ne se fera pas par décret. C'est un processus long et partiellement contradictoire, dont on essaie de repérer des indicateurs. Un de ceux-ci est que la question de la reconnaissance sociale des compétences professionnelles est (re)venue à la une des préoccupations des partenaires sociaux.

La deuxième conviction est que si on veut orienter cette mutation sociale dans un sens qui évite les gâchis d'une déréglementation unilatérale, qui évite notamment de marginaliser les acteurs jugés peu ou pas compétents, il faut faire une place centrale à la question du développement des compétences dans les entreprises et les organisations, et pas seulement à la question de leur reconnaissance et de leur validation. C'est le point de vue qu'on voudrait développer dans cet article. C'est le point de vue d'un didacticien,

Pierre Pastré

Professeur, chaire de didactique, Cnam
(Conservatoire national des arts et métiers).

plus précisément d'un représentant de la didactique professionnelle, qui se propose d'analyser le travail (tâche et activité) pour concevoir des contenus, des méthodes et des outils de formation.

Une première partie, qui prolongera cette introduction, cherchera à montrer brièvement en quoi la transformation du travail amène à réinterroger la notion de compétence. La deuxième partie, qui sera la partie centrale, indiquera les principaux acquis actuels des recherches en didactique professionnelle sur l'acquisition et le développement des compétences. La conclusion proposera d'en tirer quelques conséquences.

La place de la dimension cognitive dans le travail moderne

La représentation qu'on se fait de la notion de compétence dépend beaucoup de l'histoire. Durant la période où le taylorisme a régné en maître, être compétent, c'était savoir exécuter. On retrouve cela dans nombre de référentiels, dont beaucoup ont été conçus à cette époque. La compétence y est définie de façon très behavioriste par la performance réalisée. On ne cherche pas à savoir comment la performance est atteinte, c'est-à-dire comment l'action est organisée. Seul le résultat semble importer, selon la formule rituelle qui décline la tâche à effectuer en une série d'objectifs : être capable de... (voici pour la compétence) + l'énoncé d'un objectif précis (voilà pour la performance). Bien sûr, dans la pratique, le travail taylorisé ne peut pas se réduire à sa dimension procédurale. Les ergonomes l'ont bien montré : le travail d'exécution comporte lui aussi une dimension d'orientation, pour reprendre le concept que A. Savoyant utilise en l'empruntant à Léontiev [Voir la bibliographie en fin d'article], tout comme tout travail manuel comporte une part d'activité intellectuelle. L'organisation du travail la plus taylorisée ne peut pas empêcher complètement les

opérateurs d'agir avec intelligence. Il n'empêche que, massivement, la représentation qu'on se fait alors de la compétence est celle d'un savoir-faire, au sens de savoir exécuter : une psychologie du travail spontanée de type behavioriste répond à une organisation du travail taylorienne.

Avec la crise de l'organisation taylorienne du travail, la notion de compétence élargit sa signification. On peut suivre ici l'analyse que font A. Hatchuel et B. Weil, qui distinguent trois manières d'être compétent : savoir faire, savoir comprendre, savoir combiner [1992]. Ce sont les deux dernières formes qui nous intéressent. Le travail industriel moderne a suivi le développement de deux mouvements : la multiplication des situations dynamiques (comme on peut le voir quand on passe de la conduite de machines à la conduite de systèmes techniques complexes), où il faut d'abord comprendre comment fonctionne le système technique qu'on pilote pour savoir comment le conduire. Et par voie de conséquence, une crise de la prescription du travail : quand on a affaire à un environnement dynamique, l'application des procédures ne suffit plus comme guide de l'activité. Il faut que les opérateurs soient capables de faire à tout moment un diagnostic de la situation, qui devient un élément central de la compétence. D'autres formes de travail mettent les opérateurs en situation de résolution de problèmes. Ce qui est intéressant, c'est que les problèmes à résoudre comportent des dimensions multiples ; il faut alors trouver entre ces dimensions un compromis acceptable. On est dans ce qu'on pourrait appeler une intelligence stratégique de la situation, où il ne s'agit plus de trouver où est l'erreur, ou le dysfonctionnement, mais où il s'agit de construire une solution qui tienne compte des différentes dimensions du problème. Or, Hatchuel et Weil montrent que ces sortes de situations de travail ne sont pas réservées aux couches

les plus élevées du management : l'exemple des graphiqueurs qui, dans les gares de chemin de fer, sont chargés de choisir les quais sur lesquels seront réceptionnés les trains, montre que la compétence comme savoir combiner est mobilisée dans des tâches considérées classiquement comme des tâches d'exécution. En résumé, on voit se dessiner une évolution de la notion de compétence, en relation avec les transformations du travail : on insiste moins sur l'application des procédures, et plus sur l'intelligence de la tâche et la résolution de problèmes à dimensions multiples.

On a mentionné là des transformations en cours dans le secteur industriel. Mais il faudrait peut-être ajouter que les mutations les plus profondes concernant la compétence sont vraisemblablement à venir et porteront sur d'autres secteurs que le secteur industriel. Il est difficile d'être précis dans ce genre de prévision, mais on voudrait simplement signaler deux points. Le développement des NTIC (nouvelles technologies de l'information et de la communication) est en train de se produire : où cela nous entraînera-t-il ? On ne peut pas complètement exclure que ces NTIC bouleversent le travail et, plus généralement, la culture, comme l'imprimerie à la Renaissance a bouleversé la société. D'un point de vue moins futuriste, il y a un secteur où l'irruption du problème de la compétence risque de bouleverser profondément le travail : c'est celui de ce qu'on pourrait appeler les métiers de la médiation (enseignants, soignants, psychologues, travailleurs sociaux). Le travail y consiste, non pas à produire des biens, mais à transformer une relation entre deux (ou plusieurs) humains. Pendant longtemps ces « travailleurs de la médiation » ont été très protégés par leur statut : on savait bien qu'il y avait des professeurs, des médecins, des éducateurs, des psychologues qui posaient problème. Mais les usagers l'acceptaient avec résignation

comme une dimension indépassable de l'imperfection humaine. Aujourd'hui les usagers deviennent plus exigeants : les professionnels mauvais ou médiocres seront de moins en moins tolérés. Ce qui pose en des termes assez nouveaux le problème de la professionnalisation de ces métiers. Car pour améliorer la professionnalité de ces acteurs, il faut pouvoir analyser comment leur action est organisée, quels savoirs, quelles stratégies ils mobilisent, quels obstacles ils rencontrent. Bref, il faut pouvoir faire une analyse cognitive des compétences mobilisées et de leur développement.

a dynamique du développement des compétences

C'est en s'inspirant de la théorie constructiviste de J. Piaget [1974], surtout revisitée par G. Vergnaud [1997] en didactique, et J. Leplat [1997] en psychologie du travail, qu'on va présenter une analyse des compétences, qui se situe aux antipodes de la conception behavioriste et taylorienne. Le cadre piagétien met en avant deux idées : l'intelligence est fondamentalement une adaptation aux situations. Elle se déploie dans le prolongement de l'adaptation biologique, tout en allant bien au-delà. Autrement dit, il y a deux formes d'intelligence, la forme discursive et la forme opératoire, et c'est la forme opératoire qui est première. L'intelligence est d'abord une propriété de l'action humaine, avant d'être une propriété de la cognition, même s'il faut tout de suite ajouter que le recours à la parole donne à cette adaptation opératoire une ampleur considérable.

Deuxième idée : l'action humaine est organisée, du moins quand elle est efficace. Cette organisation de l'action est caractérisée par le fait qu'elle trouve un équilibre dynamique entre stabilité et adaptation aux circonstances : une action efficace repose sur de l'invariance, qui lui donne son ossature. Mais elle est capable

de s'adapter aux variations du milieu. Ce jeu dialectique entre invariance et adaptation aboutit au fait que plus le sujet a réussi à trouver de l'invariance à un haut niveau d'abstraction, plus sa capacité d'adaptation aux variations des situations va s'accroître. Cet équilibre entre invariance et adaptation correspond à ce que dans le courant piagétien on appelle un «schème», que G. Vergnaud définit ainsi: «une organisation invariante de l'activité correspondant à une classe de situations donnée». C'est ce fil conducteur qui va nous guider dans l'analyse de ce qu'est une compétence professionnelle. Ceci dit, passer du développement génétique de l'enfant au développement des compétences chez l'adulte, et l'adulte professionnel, n'est pas sans poser quelques problèmes.

La structure conceptuelle d'une situation professionnelle. Pour chaque classe de situations professionnelles, il existe une structure conceptuelle, qu'on peut dégager par l'analyse cognitive de la tâche et qui est en quelque sorte le socle invariant qui va servir à organiser l'action efficace du sujet. Autrement dit, quand on veut analyser le travail d'un point de vue cognitif, les invariants qu'on va chercher ne correspondent plus à ce qu'on trouve chez Piaget avec le développement de l'enfant. Ce ne sont plus des invariants portant sur les propriétés des objets, comme les conservations piagésiennes, dont l'acquisition permet aux enfants de se construire une représentation du monde, qui correspond à une sorte de physique concrète (un objet possède une certaine masse, un poids, un volume, etc.).

Dans le domaine professionnel, les invariants sont de type relationnel: ils permettent de repérer des relations constantes entre un ensemble de variables qui déterminent le fonctionnement d'un système (technique, vivant, ou de nature sociale). Comme dans l'analyse systémique, c'est le système qui est invariant,

l'action sur une variable ayant pour effet une modification de l'équilibre de l'ensemble. C'est ainsi par exemple que dans la conduite de systèmes techniques (conduite de machines ou de systèmes complexes), l'invariance va s'exprimer par le respect de certains équilibres de base. Exemple: dans une recherche effectuée sur la conduite de presses à injecter en plasturgie, on a pu mettre en évidence l'existence d'un concept organisateur, le «bourrage», qui désigne la présence ou l'absence d'un équilibre entre pression exercée par la machine et pression en retour de la matière, à un moment-clé du processus, équilibre qui lui-même est fonction de conditions plus générales (température, etc.). [Voir Pastré, 1994]. C'est l'évaluation par les opérateurs de ce concept de bourrage dans une situation donnée qui va servir au diagnostic de la situation. Autre exemple, issu d'un domaine tout à fait différent: la taille de la vigne. S. Caens-Martin a pu montrer que la sélection des rameaux qu'on conserve sur un pied de vigne peut s'analyser à partir de deux concepts: la «charge», qui correspond à la quantité de raisin qu'un cep peut porter, et l'«équilibre», qui relève d'une anticipation pour les années à venir de l'évolution probable du plant [1999]. La compétence d'un opérateur, qu'il soit conducteur de machine ou viticulteur, ne se réduit évidemment pas à la maîtrise de la structure conceptuelle de la situation. Mais celle-ci constitue la clé de voûte de la compétence, autour de laquelle vont s'organiser de façon hiérarchisée des habiletés, des procédures, la gestion de ses ressources, etc. L'identification de la structure conceptuelle d'une classe de situations professionnelles correspond à la dimension cognitive des compétences. C'est elle qui permet le diagnostic des situations.

Compétences incorporées et compétences explicitées. Il y a un deuxième caractère des compétences qu'on voudrait

mentionner, c'est leur rapport à la conscience. C'est un problème assez compliqué, car le développement d'une compétence se fait selon un double mouvement. Dans une première direction, qui correspond assez bien à l'analyse que fait J. Piaget dans *Réussir et comprendre*, la compétence se construit d'abord dans l'action, de façon non consciente [1974]. Dans des tâches relativement faciles à apprendre, comme le montre l'exemple de la fronde (envoyer une balle, liée à une ficelle, sur une cible, en faisant tourner la balle avec la ficelle, et en la lâchant au point de tangente du cercle et de la cible), on constate que la réussite précède la compréhension que le sujet en a. Et il peut y avoir un écart temporel important entre le moment où on réussit et le moment où on comprend comment on a réussi. Chez les adultes, et notamment chez certains professionnels, les cas sont assez nombreux où la compréhension ne réussit pas à rattraper la réussite : des experts sont incapables d'expliquer comment ils font pour faire ce qu'ils font. Et pourtant ils arrivent tant bien que mal à transmettre leur savoir-faire, en utilisant la démonstration, accompagnée éventuellement d'un commentaire. On voit donc que dans ce cas le mouvement de construction de la compétence se fait de la non-conscience initiale à la prise de conscience. J. Leplat parle à ce propos de « compétences incorporées » [1997], ce qui est très intéressant, car, contrairement aux connaissances, les compétences relèvent du champ de l'action, elles font corps avec l'agir du sujet : celui-ci doit les éprouver dans son corps propre pour être assuré de les posséder. Cela ne veut pas dire que la prise de conscience n'a pas d'effet, bien au contraire. J. Piaget décrit la prise de conscience comme le passage d'une coordination agie (la dimension incorporée des compétences) à une coordination conceptuelle de l'action [1974].

Néanmoins ce mouvement de la non-conscience à la conscience se double du

mouvement inverse : de la conscience à la non-conscience. Cela veut dire tout simplement qu'une compétence, une fois mise en place, a tendance à s'automatiser. Pendant les périodes d'apprentissage systématique et organisé, la vigilance est importante. Mais une fois l'apprentissage effectué, la compétence n'a plus besoin de l'activité de la conscience, sauf quand survient un imprévu. Là encore on ne peut pas comprendre ce qu'est une compétence en dehors de son rapport au corps propre. Ainsi, contrairement aux connaissances, dont on peut penser qu'elles s'accompagnent toujours de conscience quand elles sont évoquées, les compétences peuvent être mobilisées soit de façon consciente, soit le plus souvent de façon non consciente, sous forme de compétences incorporées. Ce mouvement d'automatisation des compétences après apprentissage est d'une grande importance pratique, car il permet de déplacer la vigilance du sujet vers des niveaux supérieurs de l'activité, plus complexes et plus intégrés. L'apprentissage de la conduite automobile fournit de nombreux exemples de ce processus : on commence à apprendre des gestes élémentaires, comme embrayer, débrayer. Puis ces gestes sont intégrés dans une action plus générale (savoir monter et descendre les vitesses), qui elle-même s'intègre dans l'action encore plus générale d'adapter sa vitesse en fonction de l'environnement.

es connaissances aux compétences

Nous savons tous intuitivement que les savoir-faire ne sont pas les savoirs, que les compétences ne sont pas les connaissances. Peut-on préciser en quoi consiste cette différence ? Une recherche récente (1) nous a permis de le faire. Elle analyse l'apprentissage de la conduite de centrales nucléaires sur simulateur par de futurs opérateurs. Ceux-ci ont reçu une formation technique très poussée sur

le fonctionnement de ces installations complexes. On peut dire qu'ils ont assimilé un modèle de l'installation, modèle qu'on qualifiera d'épistémique, puisqu'il décrit et explique objectivement comment fonctionne le système technique. Or, quand les futurs opérateurs arrivent pour la première fois sur simulateur pleine échelle (2), ils constatent dans les faits que ce modèle épistémique est certes nécessaire pour maîtriser la conduite, mais qu'il est loin d'être suffisant. Il faut qu'ils se construisent un modèle pragmatique, qui va s'appuyer sur les connaissances de fonctionnement pour élaborer des outils de diagnostic. En effet, le cœur de la conduite consiste à évaluer si l'installation est, actuellement, en état d'équilibre ou de déséquilibre dans son fonctionnement, pour savoir les actions qu'il est opportun de faire ou de différer. Cette évaluation de l'équilibre d'ensemble s'effectue en référence à la structure conceptuelle de la situation, c'est-à-dire en évaluant l'équilibre entre certaines variables fonctionnelles de base (équilibres entre puissances, entre débits, etc.). Ce qui suppose la construction d'une série d'indicateurs, car la plupart des variables fonctionnelles de base ne sont pas directement accessibles. Ainsi, en s'appuyant à la fois sur leurs connaissances et sur leur action les novices vont élaborer ce qu'on peut appeler une « sémiotique de l'action », en référence aux caractéristiques de la situation, articulant des concepts organisateurs reliés entre eux (sous la forme des grands équilibres de base) et des indicateurs permettant de les

évaluer. Ce point est très important, car beaucoup de formations professionnelles échouent faute d'avoir bien identifié et articulé, pour un système donné, le modèle épistémique et le modèle pragmatique : le premier est orienté connaissance, le second est orienté conduite. Mais le second comporte lui aussi, comme on vient de le voir, une très forte dimension de conceptualisation, puisqu'il consiste à transformer des connaissances scientifiques et techniques en un système de relations de signification permettant un diagnostic de situation.

onctionnement et développement

Articulant cognition et habiletés, corps et conscience, modèle épistémique et modèle pragmatique d'une situation dans la représentation des sujets, les compétences sont en outre tout le contraire d'entités statiques que les acteurs entasseraient comme des pommes dans un panier. Elles se transforment en permanence, sous le coup des événements qui obligent les acteurs à les reconfigurer souvent. C'est beaucoup plus vrai aujourd'hui qu'hier, car c'est une des propriétés du travail moderne : un changement de système technique, une augmentation des exigences qualité, une transformation dans l'organisation du travail sont autant d'occasions pour les acteurs de déconstruire et reconstruire leurs compétences. Avec cette dimension, on passe de l'analyse fonctionnelle (comment un agent a réussi à s'adapter à une situation pour la maîtriser) à l'analyse développementale (comment un acteur professionnel continue à redéployer et développer ses outils cognitifs, ou comment dans certains cas il peut être empêché de le faire). L'articulation entre le développement et le fonctionnement est un point délicat. Car on ne peut pas observer directement le développement. On touche là sans doute un des points difficiles portant sur

Notes

(1) Recherche effectuée de 1995 à 1998 pour le compte d'EDF par R. Samurçay, P. Plénacoste et l'auteur de cet article, avec l'appui de P. Simoens.

(2) Un simulateur pleine échelle reproduit avec le maximum de fidélité technique le fonctionnement d'une installation réelle.

la construction de l'expérience : il y a une expérience qui enferme, il y a une expérience qui ouvre. La première correspond assez bien au savoir exécuter de l'organisation taylorienne. La seconde correspond à l'intelligence stratégique bien adaptée à la conduite de situations dynamiques. Mais le développement ne peut se faire qu'en s'appuyant sur le fonctionnement. D'où l'intérêt d'étudier les situations de mutation, où, obligés à changer de fonctionnement, les acteurs ont une chance de relancer leur développement.

Comment aider au développement des compétences ?


Il faut revenir aux fondamentaux : les compétences se construisent et se développent dans et par l'action. L'apprentissage sur le tas reste le moyen le plus habituel et le plus efficace de construction des compétences. Mais on n'apprend pas tout sur le tas, surtout quand la situation requiert une forte dose de diagnostic. Au lieu de «laisser faire la nature», au risque d'augmenter les écarts entre les sujets à fort potentiel de développement et ceux qui n'ont pas cette chance, la didactique professionnelle cherche à identifier par quels moyens on peut augmenter les chances de développement grâce à l'apprentissage par l'action. Deux moyens s'avèrent efficaces. Il y a d'abord l'usage du «*debriefing*», ou de l'analyse réflexive après coup. La recherche citée plus haut sur les futurs conducteurs de centrales nucléaires a montré un fait très net : les opérateurs apprennent, mais peu, par la répétition de l'action effectuée. Par contre ils apprennent beaucoup, au niveau du diagnostic de situation, quand ils ont pu analyser après coup, grâce aux instructeurs, ce qui s'est passé au cours de l'action. En cours d'action, dans les moments difficiles, les novices donnent l'image d'acteurs bousculés par les événements. Ils sont toujours en retard sur l'action, et quand ils interviennent c'est souvent à

contre-temps, ce qui aggrave encore la situation qu'ils maîtrisaient déjà bien mal. Au moment du «*debriefing*», ils ne sont plus soumis à la pression de l'action. Et ils connaissent la fin de l'épisode. Ils peuvent donc reconstituer l'enchaînement des faits, construire de l'intelligibilité là où ils avaient vécu une situation de désorientation. Il n'est donc pas étonnant que ce soit dans ces moments-là qu'ils élaborent ce qu'on a appelé une sémiotique de l'action.

Un autre moyen d'étayer la construction des compétences relève de l'ingénierie. Il consiste à concevoir des transpositions de la situation professionnelle de référence, sous forme de simulation (de pleine échelle ou sur écran) ou d'étude de cas. Il s'agit toujours de concevoir une situation didactique, plus ou moins proche de la situation professionnelle de référence, qui permet aux opérateurs d'entrer progressivement dans la complexité de la situation et d'accéder plus facilement à sa structure conceptuelle. Dans la pédagogie de la simulation, on a coutume de se poser la question de ce qui est le plus efficace : l'apprentissage sur le tas, l'apprentissage sur simulateur pleine échelle (fidélité technique maximum, mais sans l'effet de réel), ou l'apprentissage sur simulateur écran (accès plus facile à la compréhension, mais avec réduction de la complexité) ? Il faut changer la question : le plus efficace, c'est l'apprentissage alterné, par exemple, en faisant se succéder apprentissage pleine échelle et apprentissage avec simulateur écran, ou apprentissage pleine échelle et apprentissage sur le tas, ou en faisant un cocktail de ces trois formes. Car on n'apprend pas la même chose selon le moyen utilisé, comme on n'apprend pas au même rythme. Et c'est par la synthèse de ces différents apprentissages que se construit la compétence.

Les compétences se développent de trois manières : par l'action dans le travail,

par l'analyse réflexive après coup, par l'intervention didactique, avec les outils conçus pour cela et dont on commence à disposer aujourd'hui. Ceci dessine l'amorce d'un mouvement de transformation de la formation professionnelle. On pourrait dire, à la suite de Barbier, qu'on s'achemine de la formation vers la professionnalisation [1999]. Or, le souci d'identifier et de développer des savoirs d'action, propres au praticien réflexif, s'accompagne d'une critique forte des formes traditionnelles de la formation. Il est vrai qu'en formation pour adultes on a probablement mis l'accent de façon exagérée sur la transmission des connaissances et qu'on est passé à côté d'une problématique de construction des compétences. Pour faire bref, et probablement caricatural, on a construit des lycées pour adultes, alors qu'il aurait fallu concevoir des cursus équilibrés de professionnalisation des acteurs. Mais la critique actuelle de la formation professionnelle classique n'est pas dépourvue d'ambiguïté. Dans certaines entreprises, au motif de rapatrier la

formation au plus près du lieu de travail, on risque quelquefois de perdre de nombreux acquis pour en revenir à la défense et illustration de la formation sur le tas, c'est-à-dire une modalité d'apprentissage ne reposant plus sur aucun support institutionnel. Or, répétons-le, on n'apprend pas tout sur le tas. La meilleure façon d'apprendre est l'alternance, alternance entre situation réelle et situation didactique transposée et simplifiée, alternance entre le moment de l'action et le moment de la réflexion après coup, alternance entre la nécessaire médiation des formateurs et la non moins indispensable activité constructive des sujets apprenants. Autrement dit, le développement des compétences est une activité trop complexe pour pouvoir fonctionner sans un cadre institutionnel qui l'organise. Revenir sans plus à la formation sur le tas, c'est faire pour la formation ce qui est le risque majeur quand on passe d'un système qualification à un système compétence : une déréglementation unilatérale, qui pénalise les plus faibles. 

Références bibliographiques

- J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, 1996.
- S. Caens-Martin, « Une approche de la structure conceptuelle d'une activité agricole : la taille de la vigne », *Éducation permanente*, n° 139, 1999.
- A. Hatchuell, B. Weil, *L'Expert et le système*, Économica, 1992.
- J. Leplat, *Regards sur l'activité en situation de travail*, PUF, 1997.
- P. Pastré, « Le rôle des schèmes et des concepts dans la formation des compétences », *Performances humaines et techniques*, n° 71, 1994, p. 21-28.
- J. Piaget, *Réussir et comprendre*, PUF, 1974.
- A. Savoyant, « Éléments d'un cadre de l'analyse de l'activité : quelques concepts essentiels de la psychologie soviétique », *Cahiers de psychologie*, 22, 1-2, 17-25, 1979.
- G. Vergnaud, « Au fond de l'action, la conceptualisation », in J.-M. Barbier (sous la dir. de), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, 1996.

Management

De quel **concept** de compétence avons-nous besoin ?

■ Le concept de compétence est actuellement très utilisé, tant dans le domaine de la gestion des ressources humaines que dans celui de la formation ■ Quelle est la nature de ce concept ? ■ De quel type de compétences, les entreprises ont-elles besoin ? ■ L'article explore les facettes d'une notion aujourd'hui incontournable.

GUY LE BOTERF

MOTS CLÉS

- Compétence
- Gestion des compétences
- Management
- Organisation du travail
- Ressources

La gestion et le développement des compétences sont à l'ordre du jour des grandes entreprises et des organisations. Ce constat ne doit cependant pas faire oublier que ces dernières n'ont pas attendu les années 80 ou 90 pour se préoccuper des compétences de leurs employés. Ce qui est nouveau, et donc ce qui explique, en partie, la récente mise en avant de la notion de compétence et le débat social auquel elle donne lieu, c'est que le contenu qui est donné à cette notion de compétence n'est plus "évident" et pose question. Être compétent dans une situation de travail en l'an 2000 ne signifie plus la même chose qu'être compétent en 1950 ou 1970. C'est bien là l'objet du débat: de quel concept de compétence les entreprises et les organisations ont-elles aujourd'hui besoin?

☛ UN "SAVOIR AGIR"

Les organisations ont besoin de pouvoir utiliser un concept en accord avec l'évolution des contextes et des organisations du travail. Plus l'employé se trouve dans un contexte d'organisation du travail taylorienne et de situation professionnelle à prescription stricte d'application de consignes, plus la compétence qu'il est censé mettre en œuvre pourra être définie en terme de "savoir-faire en situation". Il doit savoir exécuter une opération prescrite et appliquer des instructions. Plus il se situe dans le cas d'une organisation du travail faisant appel à la polyvalence, à la prise d'initiative, à la prise de risques, et où la prescription est "ouverte", plus la compétence requise pourra être définie en termes de "savoir agir en situation". L'employé doit "savoir quoi faire" et quand. Il doit procéder à des arbitrages. On attend de lui qu'il soit capable d'agir de façon efficace dans des situations où il ne dispose pas de toutes les informations nécessaires. Pour être reconnu comme compétent, il ne suffit plus seulement d'être capable d'exécuter le prescrit, mais d'aller au-delà du prescrit.

La définition de la compétence requise et la nature des compétences qui peuvent effectivement être mises en œuvre dépendent donc étroitement des situations et des organisations du travail. De ce point de vue, il n'existe donc pas une seule définition pertinente.

La distinction précédente ne doit pas conduire à une vision manichéenne des emplois: la plupart de ceux-ci comportent des moments où la compétence requise se réduit à un "savoir-faire" et d'autres où elle exige un "savoir agir". Un "savoir agir" comporte et combine divers savoir-faire. Ce qui importe – et il faut insister sur ce point – c'est de considérer qu'une politique de gestion et de développement des compétences dans une entreprise doit nécessairement veiller à la cohérence entre l'organisation du travail et la définition des compétences requises. Ne pas être attentif à cette conjugaison, c'est s'exposer au risque de créer de nouvelles difficultés et de mettre les employés en situation "d'injonction paradoxale": on exigera des employés des compétences que leur contexte de travail ne leur permettra pas de mettre en œuvre, ou on les limitera dans des compétences qui ne sont pas suffisantes pour affronter les exigences des situations complexes qu'ils auront à gérer et qui supposent qu'ils sachent prendre des initiatives pertinentes. L'incohérence sera alors source de complications.

"La" compétence d'un professionnel se reconnaît à sa capacité à gérer efficacement un ensemble de situations professionnelles. Pour cela, il devra savoir combiner et mobiliser plusieurs compétences ou ressources.

☛ UN "SAVOIR COMBINER"

Les organisations doivent aussi utiliser un concept qui permette de raisonner en termes de "combinatoire" et non plus seulement en termes d'addition. La compétence ne peut plus être considérée comme une somme de savoirs, de savoir-faire et de

savoir être. Cette approche en termes d'addition a certainement été utile dans les dernières décennies. Mais aujourd'hui, elle se révèle insuffisante pour rendre compte de la compétence requise dans les organisations du travail et ne permet pas d'appréhender, de comprendre ce qui se passe lorsqu'un employé "agit avec compétence". Pour faire face à un événement, pour résoudre un problème, pour prendre une initiative, un employé doit savoir non seulement sélectionner et mobiliser des ressources (connaissances, capacités, attitudes, capacités cognitives...), mais il

doit aussi savoir les organiser. Il doit construire une "combinatoire" particulière de multiples ingrédients. Prenons un exemple simple et familier: savoir rouler en bicyclette suppose de savoir pédaler, de savoir freiner, de savoir accélérer... Il est possible de décomposer ces savoir-faire élémentaires, mais la compétence globale ne se réduit pas à cette addition. Il existe une dynamique interactionnelle entre ces éléments. Les mêmes éléments peuvent donner lieu à des configurations diverses. Il n'existe pas une seule façon de rouler en bicyclette, il peut y avoir des styles particuliers, même si des lois communes d'équilibre existent. La compétence est organisée en système: elle doit être pensée en termes de connexion, et non pas de disjonction, de morcellement, de fragmentation d'ingrédients. La compétence ne peut s'appréhender ou se comprendre au terme d'un découpage des ressources qui la constituent. Elle ne se découvre pas au bout d'un travail de dissection.

Pour dispenser des soins curatifs, un infirmier combinera certaines connaissances techniques et scientifiques (anatomie, physiologie, pharmacologie...) avec des connaissances contextuelles sur le malade (historique, entourage...), des savoir-faire méthodologiques (raisonnement clinique...) et techniques (perfusion, pansements...), tout en mettant en œuvre des qualités d'écoute.

Une telle approche n'est pas sans conséquences pratiques importantes: valider les compétences en situation de travail ne pourra plus se limiter à contrôler séparément l'acquisition de ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes, raisonnement...), mais à s'assurer que le sujet est capable de les sélectionner, de les combiner et de les mobiliser de façon pertinente dans une situation de travail particulière. Une personne peut avoir acquis des connaissances et des capacités, elle ne pourra pas être reconnue comme compétente si elle ne sait pas les combiner et les mobiliser en situation de travail. Développer les compétences suppose alors que, non seulement les personnes acquièrent des ressources (connaissances, habiletés...) mais soient entraînées à construire, à partir de celles-ci,



© Pierre Michaud

des "combinatoires" appropriées. La compétence est donc une "combinatoire" de ressources variées pouvant être mises en œuvre.

☛ UNE COMPÉTENCE RÉELLE

Le concept doit pouvoir rendre compte de la compétence réelle et non uniquement de la compétence requise. Cette distinction peut paraître évidente. Il faut bien constater, cependant, que compétences réelles et compétences requises sont trop souvent confondues.

La compétence requise est celle qui figure dans les référentiels de compétences. La compétence réelle est celle qui est construite par chaque personne. Ce que décrivent les référentiels, ce sont des points de repère par rapport auxquels les personnes vont constituer leurs propres compétences. Les référentiels ne décrivent pas les compétences réelles et singulières élaborées par chacun.

La compétence réelle est difficile à cerner: elle est, en effet, invisible et ne se manifeste que lorsqu'elle est mise en œuvre dans une activité. Elle n'est pas directement saisissable. "Combinatoire" de ressources, la compétence réelle correspond à ce que certains ergonomes, comme Jean Vergnaud, appellent un « schème opératoire ». En d'autres termes, il s'agit « d'une façon de s'y prendre » pour agir dans un certain type de situation, pour résoudre une famille de problèmes, pour faire face à un certain type d'événements. Les compétences réelles appartiennent à l'individu, elles ne sauraient ni ne pourraient être la propriété de l'entreprise.

La compétence réelle est une disposition à agir dans une famille de situations. Cette disposition à agir est particulière à chaque personne et lui appartient en propre.

☛ UNE DOUBLE DIMENSION, INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE

Le concept doit rendre compte de la double dimension, individuelle et collective, de la compétence. Les compétences se réfèrent toujours ●●●

Savoir rouler en bicyclette suppose de savoir pédaler, de savoir freiner, de savoir accélérer... Il est possible de décomposer ces savoir-faire élémentaires, mais la compétence globale ne se réduit pas à cette addition.

À l'image des deux faces d'une médaille, toute compétence comporte deux dimensions – individuelle et collective – indissociables

... à des personnes. Il n'existe pas de compétences sans individus. Cette évidente "portabilité" des compétences ne doit cependant pas conduire à la conclusion erronée selon laquelle la compétence serait exclusivement une affaire individuelle. À l'image des deux faces d'une médaille, toute compétence comporte deux dimensions – individuelle et collective – indissociables. Deux raisons essentielles conduisent à ce point de vue.

■ **Pour agir avec compétence**, un employé devra de plus en plus combiner et mobiliser non seulement ses propres ressources (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, expériences...), mais également des ressources de son environnement (réseaux professionnels, collègues, réseaux documentaires, banques de données, manuels de procédures...). Un infirmier combinera ses propres connaissances avec les savoirs contenus dans les protocoles, les documents d'orientation pour les diagnostics, les guides du service infirmier.

La réponse compétente devra être chaque jour davantage une réponse de réseau et pas seulement une réponse individuelle, même si l'interface avec un client, un usager ou un patient est assurée par une seule personne. Agir avec compétence suppose donc de savoir interagir avec autrui.

■ **L'analyse des situations de travail** fait apparaître la nécessité pour un professionnel de pouvoir se référer aux normes et règles de son milieu professionnel d'appartenance pour construire, avec sécurité et pertinence, sa propre "façon de s'y prendre", sa propre "façon d'agir". Chaque collectif de travail (atelier, service, équipe...), grâce aux leçons tirées de ses expériences passées, élabore ses propres règles du métier. Elles définissent ce qui correspond aux "règles de l'art".

Les situations de travail se définissent de plus en plus comme des événements auxquels il faut savoir faire face, comme des situations-problèmes où il faut agir efficacement sans disposer de toutes les informations nécessaires. L'aléatoire, l'inédit et l'incertitude les caractérisent. Dans de tels contextes, il est important pour un professionnel de pouvoir se référer à ce que feraient ses collègues à sa place, de prendre l'avis des plus expérimentés, de tirer parti des leçons de l'expérience acquise par le collectif auquel il appartient. Sans cette possibilité de référence collective, le professionnel est renvoyé à sa solitude et aux risques qu'elle entraîne sur les initiatives qu'il prendra et sur les résultats qu'il obtiendra.

La compétence individuelle comporte toujours

une dimension collective. Elle peut donc être définie comme un "savoir agir et interagir" en situation professionnelle.

☛ UNE DIMENSION DE RÉFLEXIVITÉ

Une personne ne pourra vraiment être reconnue comme "compétente" que si elle est capable, non seulement de réussir une action, mais aussi de comprendre pourquoi et comment elle s'y prend pour agir. Le savoir-faire ou l'activité ne peuvent suffire pour identifier une compétence réelle. C'est d'ailleurs la limite souvent rencontrée dans la description des compétences en termes d'"être capable de..." : on risque de confondre la compétence avec l'activité. Une action peut être réussie par tâtonnements, par essais et erreurs, par hasard, et – à la limite –, par "bidouillage". Elle ne signifie pas que la personne qui l'a réalisée possède la compétence correspondante. Réussir ne signifie pas nécessairement être compétent.

Être compétent, c'est également agir avec autonomie, c'est-à-dire être capable d'autoréguler ses actions, de savoir compter sur ses propres ressources, mais également de rechercher des ressources complémentaires, d'être en mesure de transférer, c'est-à-dire de réinvestir ses compétences dans des contextes distincts. C'est, en effet, paradoxalement, en comprenant comment l'on s'y prend pour agir efficacement dans un contexte particulier que l'on se prépare à agir dans un contexte différent.

En connaissant ses propres ressources, le professionnel règle la confiance qu'il a en lui-même et peut mieux apprécier ce qu'il est capable de faire et de ne pas faire. C'est aussi ce qui permet au client ou au patient de lui faire confiance.

Être compétent, c'est non seulement être capable de faire ou d'agir, mais c'est aussi pouvoir analyser et expliquer sa façon de faire ou d'agir.

☛ CONCLUSION

Face aux enjeux forts que les entreprises et les organisations poursuivent au travers de leurs politiques de gestion et de développement des compétences, il est important que celles-ci disposent d'un concept de compétence qui soit suffisamment robuste. La définition des compétences comme une somme de savoirs, de savoir-faire et de "savoir être" apparaît comme une notion trop faible pour faire face aux nouveaux défis de la compétitivité et des nouvelles organisations du travail.

Prendre le temps de redéfinir ce concept, tout en évitant les pièges des interminables discussions sémantiques, devient une condition d'efficacité et de fiabilité des dispositifs de management des compétences professionnelles. Un détour qui peut parfois permettre de gagner du temps... ■

BIBLIOGRAPHIE

- Le Boterf G.**
- Compétence et navigation professionnelle, 3^e éd., Les Éditions d'organisation, 2000.
 - Ingénierie et évaluation des compétences, 3^e éd., Les Éditions d'organisation, 2001.
 - Construire les compétences individuelles et collectives, 2^e éd., Les Éditions d'organisation, 2001.

L'AUTEUR

Guy Le Boterf, consultant, directeur de Le Boterf Conseil, expert en management et développement, La Celle-st-Cloud (78) guyleboterf@wanadoo.fr

MAGRHR

Le premier média multimodal de l'écosystème RH • n° 5 • Mars 2019 • 9 €



Serial Learner : un talent à développer

> page 16

Par Soufyane Frimousse,
IAE de Corse et Jean-Marie Peretti,
ESSEC Business School

Entretien avec Laetitia Niaudeau

> page 87

Directrice Emploi, formation
et diversité, Air France

La révolution des compétences

La réalité virtuelle à la conquête de la formation

> page 174

Par Emilie Gobin Mignot et Bertrand Wolff,
fondateurs d'Antilogy

Gestion des compétences : tout dépend de la qualité et de la quantité des données !

> page 180

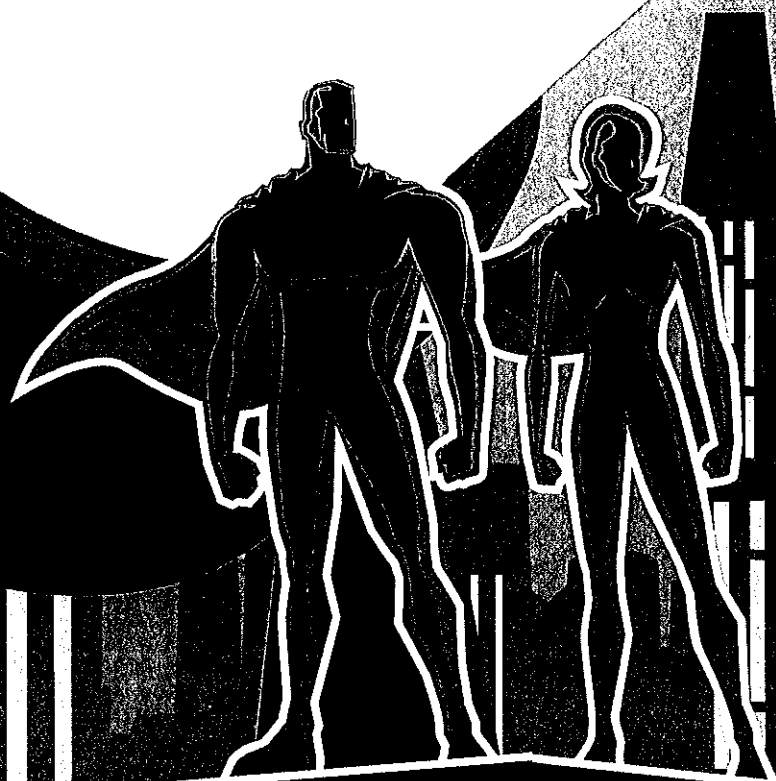
Par Pierre-Antoine Roy, CEO Crafty



Partie 1

Compétence

Les éclairages
des experts



Entretien avec

Guy Le Boterf

Expert en management

Président du Boterf Conseil



Pionnier de l'approche compétences dans les entreprises et les organisations, créateur dès avant les années 2000 de la définition de la compétence en termes de «savoir agir en situation», Guy Le Boterf a encore fait évoluer plus récemment la notion de compétence en la caractérisant par une définition «duale» qu'il met en œuvre dans les entreprises et les organisations qu'il conseille en France et à l'international¹.

Nous avons pensé que son témoignage sur la façon dont il avait fait évoluer la notion de compétence pouvait être une excellente façon d'introduire notre dossier sur ce thème.

À partir de quel moment la notion de compétence a-t-elle pris place dans les politiques de gestion des ressources humaines et de formation en France ?

Au début des années 70. Il faut se rappeler qu'avant 1973 la compétence n'était pas un «objet de travail». Dans le domaine de la formation et dans les entreprises on raisonnait en termes d'objectifs de formation ou d'objectifs pédagogiques. La notion de compétence est devenue essentielle sous l'influence de deux événements majeurs : la loi Delors de 1971 sur la formation professionnelle continue et le choc pétrolier de 1973.

Des ressources financières étant disponibles avec la nouvelle législation sur la formation continue, la question s'est posée de savoir comment non plus faire de la formation une dépense sociale mais un investissement. Comment alors identifier le résultat attendu de cet investissement ? Que doit produire la formation ? *La réponse fut : des compétences.*

Par ailleurs, le choc pétrolier marquait le terme des années de croissance assurée, des «trente glorieuses», pour reprendre l'appellation de l'économiste Jean Fourastié. Affrontées à des conjonctures instables, fonctionnant dans un contexte où la croissance régulière n'était plus assurée, il devenait nécessaire pour les entreprises de mettre en place ce qui s'est appelée et s'appelle encore une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences» (GPEC). *Comment alors identifier et décrire les compétences requises actuelles et anticiper et gérer à temps leur évolution prévisible ?* Dans ce contexte, les risques de perte d'emplois se multipliant, il devenait essentiel pour les salariés de pouvoir faire état d'un «portefeuille de compétences» pour pouvoir argumenter de leur employabilité sur le marché du travail.

C'est dans ce contexte que la compétence est devenue un «objet de travail». J'y ai travaillé en particulier avec le cabinet Quaternaire Education qui devint leader en ce domaine.

¹ Directeur de le Boterf Conseil (France) et professeur à l'université de Sherbrooke (Canada), Consultant et auteur de nombreux ouvrages sur les compétences et la professionnalisation. A publié récemment *Développer et mettre en œuvre la compétence. Comment investir dans les compétences et le professionnalisme*, Paris, Eyrolles, 2018. www.guyleboterf-conseil.com



Quelle a été alors au départ votre définition du concept de compétence ?

Avec d'autres consultants et responsables de ressources humaines, et dans la continuation des travaux de pionnier de Bertrand Schwartz, nous avons adopté dès le début des années 70 la définition devenue classique distinguant les savoirs, **les savoir-faire et les savoir être.**

A cette époque, cette définition représentait un progrès important. Elle permettait de mieux définir ce qui était requis ou à anticiper dans l'exercice d'un métier ou d'un emploi, de formuler de façon opérationnelle des objectifs de formation et de les évaluer avec davantage d'objectivité, d'entrer dans une démarche d'investissement appliquée à la formation professionnelle continue. La notion de savoir-faire exprimée en termes de «être capable de...» permettait de sortir du raisonnement alors dominant en termes de contenus disciplinaires. La notion de savoir être mettait l'accent sur l'importance des comportements professionnels nécessaires pour travailler dans une entreprise ou une organisation. Par ailleurs, il s'agissait d'une notion facile à comprendre et à mémoriser.

Jusqu'à quand avez-vous alors utilisé cette définition en termes de savoir, savoir-faire et savoir être ?

Jusqu'à la moitié des années 1990. Un petit retour sur l'histoire permet d'expliquer les raisons de cette date. Parallèlement à cette notion de compétence, s'étaient multipliés des recherches, des colloques, des publications visant à mieux cerner et fonder cette notion de compétence. Fallait-il la définir par exemple comme un «savoir mis en acte», un «comportement observable», une «capacité mise en œuvre», un «savoir d'action», un «savoir procédural», une «compétence en acte», «un savoir-faire opérationnel validé», une «unité intégrative», «un comportement observable»? Quelle différence avec la performance, avec l'activité, avec le talent? Un constat s'imposait : avec ce foisonnement conceptuel la compétence devenait un objet incompréhensible. Qualifiée de «concept valise», de notion «éponge», de concept «flou», la compétence semblait indéfinissable et tous ces débats théoriques finissaient par n'entraîner que de la lassitude dans les entreprises et les organisations. Devant une telle confusion, je décidais en 1994 de publier l'ouvrage *De la compétence* avec comme sous-titre *Essai sur un attracteur étrange*². Ce sous-titre mettait en évidence cette situation où plus

on cherchait à définir ce concept, plus il semblait s'échapper, plus un accord sur une définition consensuelle devenait impossible. Il faut croire que cet ouvrage et son titre correspondait aux préoccupations de l'époque, compte tenu du retentissement qu'il a eu : il obtint la mention spéciale du Grand Prix du Livre de management et de stratégie et fut l'objet de tirages répétés.

Le fil directeur que je proposais était de proposer une sortie de l'impasse de ces confusions en définissant la compétence comme un «savoir agir en situation» Cette définition a représenté une véritable rupture par rapport aux définitions ou aux essais de définitions en cours à cette époque.

Comment présentiez-vous alors cette définition de la compétence en termes de «savoir agir en situation» ?

J'ai développé et appliqué cette approche de la compétence dans divers ouvrages parus entre 1994 et 2000 tels que *Compétence et navigation professionnelle*³, *L'ingénierie et l'évaluation des compétences*⁴, *Construire les compétences individuelles et collectives*⁵.

La définition que je créais alors de la compétence était la suivante «un savoir agir en situation (dans une famille de situations) mobilisant une combinatoire appropriée de ressources internes (personnelles) et externes (de son environnement)»

C'était à cette époque, avant l'année 2000, très nouveau :

- toutes les approches existantes étaient alors fondées sur un raisonnement en termes d'attributs ou d'états alors que j'introduisais un modèle dynamique de la compétence en considérant que le savoir agir était un processus que l'on pouvait décrire, acquérir, développer, évaluer.
- la notion de pratique professionnelle, totalement absente des définitions classiques de la compétence, était définie comme «un déroulé de décisions, d'actions et d'interactions» effectivement mis en œuvre par un professionnel et prenait place. Je proposais une analogie musicale permettant de l'expliquer : le savoir agir requis était à la partition ce que la pratique professionnelle était à l'interprétation de la partition.
- la notion de «ressources personnelles(ou internes)» permettait d'inclure une variété de ressources (connaissances, savoir-faire divers, comportements, ressources émotionnelles, culture, leçons de l'expérience, ressources physiologiques...) et celle de

² *De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Editions d'Organisation, Paris, 1994.

³ *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, les Editions d'Organisation, 1997.

⁴ *L'ingénierie et l'évaluation des compétences*, Editions d'Organisation, 1998.

⁵ *Construire les compétences individuelles et collectives*, Eyrolles, 2000.



«ressources de l'environnement (ou externes)» mettait en évidence la nécessité pour savoir agir de faire appel à des connaissances ou savoir-faire d'autres personnes ressources ou de savoirs capitalisés dans des banques de données. J'insistais beaucoup sur l'importance à considérer qu'un professionnel peut de moins en moins être compétent tout seul avec uniquement ses propres ressources.

- le recours aux ressources personnelles ou externes n'était pas envisagé comme une addition de ressources à mobiliser mais comme une combinaison à créer et à mobiliser.

Votre dernier ouvrage *Développer et mettre en œuvre la compétence*, paru récemment en 2018, propose ce que vous appelez «une définition duale de la compétence»⁶. Comment en êtes-vous arrivé à cette définition ? En quoi consiste-telle ?

Dès le début des années 2000, il m'est apparu, au cours de mes diverses et nombreuses activités de conseil et d'accompagnement, que ma définition de la compétence en termes de savoir agir en situation, me conduisait à ce qu'on appelle un changement de paradigme : *ne plus avoir comme objet de raisonnement les compétences mais le professionnel compétent.*

Le défi du professionnalisme

Cette évolution est née d'un constat : il existe dans nos sociétés une demande croissante de qualité et de sécurité de la part des clients, des patients, des usagers qui posent de plus en plus des questions du type suivant : Dans quelle mesure peut-on faire confiance dans la qualité des produits et de services, dans la sûreté des installations industrielles, dans la qualité des soins des hôpitaux, dans les prestations des services publics... Certes des procédures de qualité et des systèmes d'aide automatisés de sécurité peuvent être mise en place et ont permis de faire des progrès mais elles rencontrent des limites : trop de procédures devient contre-productif en bloquant les initiatives des professionnels face aux imprévus et inédits, et la généralisation des systèmes d'aides automatisés peut provoquer des risques d'hypovigilance. Au-delà des limites de ces procédures et dispositifs, *il apparaît de plus en plus nécessaire de pouvoir faire confiance à des professionnels compétents.*

Devant ces exigences du professionnalisme, la question essentielle qui est posée et à laquelle je considère qu'il faut répondre est donc «qu'est-ce qu'un professionnel compétent ?» et non pas

«qu'est-ce qu'une compétence» ? Ce n'est qu'une fois que l'on a répondu à cette question qu'il est possible de proposer une définition de la notion de compétence.

Distinguer «être compétent» et «avoir des compétences»

Cette question de m'a conduit à tirer les conséquences de la distinction essentielle que je faisais entre «être compétent» et «avoir des compétences». On peut avoir beaucoup de compétences mais n'être pas compétent. Avoir des compétences est une condition nécessaire mais non suffisante pour être compétent.

Tous les projets et dispositifs actuels comme les projets ou plan d'investissement dans les compétences, l'anticipation des besoins de compétences, les objectifs de cursus de formation en termes de blocs de compétences, la réforme de la formation professionnelle mettant au premier plan le développement des compétences, la finalisation de cursus de formation sur des blocs de compétences sont indispensables.

Mais sont-ils suffisants face à la demande de professionnalisme ?

Être compétent, c'est savoir agir c'est-à-dire mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente pour gérer une situation en mobilisant dans cette pratique une combinatoire appropriée de ressources internes (ou personnelles) et externes (banques de données, personnes ressources...)

Avoir des compétences, c'est avoir des ressources (connaissances, habiletés, aptitudes, capacités émotionnelles...) pour agir avec compétence.

Le nouveau paradigme : une définition duale de la compétence⁷

Autant cette distinction se révélait utile et pertinente dans les interventions de conseil ou d'accompagnement que je réalisais, autant un «flou» persistait sur la définition du concept de compétence : désignait-il le processus du savoir agir en situation ou désignait-il les ressources à combiner et mobiliser ? Choisir l'un ou l'autre terme de l'alternative était à chaque fois insatisfaisant.

C'est alors que m'est apparue la nécessité pour sortir de cette impasse, de **changer de raisonnement** en m'inspirant de la façon de raisonner dans la physique quantique avec le principe de dualité. C'est ce que j'explique dans mon dernier ouvrage : de même qu'un objet quantique comme quanta de

⁶ *Développer et mettre en œuvre la compétence*, Paris, Eyrolles, 2018.

⁷ Cette définition est précisée avec ses conséquences pratiques dans *Développer et mettre en œuvre la compétence*, Paris, Eyrolles, 2018



La définition « duale » de la compétence*

• Du point de vue « être compétent », on peut la définir comme un « processus » consistant à « savoir agir en situation professionnelle ».

• Du point de vue « avoir des compétences », on peut la définir comme une « ressource » personnelle ou une combinaison de ressources personnelles mobilisables pour « savoir agir en situation professionnelle ».

* © Définition Le Bortef Conseil. « Construire les compétences individuelles et collectives », Eyrolles, 2000, « Développer et mettre en œuvre la compétence » Eyrolles, 2018. Tous droits réservés.

lumière une compétence peut se définir comme une onde ou comme un corpuscule selon le dispositif d'observation que l'on utilise, de même il est possible de définir de façon duale la compétence selon le point de vue où l'on se situe.

Cela m'a conduit à créer la définition « duale » de la compétence. Le tableau suivant en précise à la fois le contenu et la façon de raisonner qui le sous-tend.⁸

Une telle définition avec le paradigme où elle prend place possède divers avantages et conséquences pratiques que je développe dans mon récent ouvrage :

- **la notion de travail** est prise en compte dans le processus du savoir agir en situation. Savoir agir c'est être capable de mettre en œuvre une « pratique professionnelle » pertinente en situation. Une *pratique professionnelle* ne se réduit pas à une activité à réaliser, à mobiliser des compétences, mais caractérise la façon de réaliser cette activité, sa façon d'agir. Le savoir agir c'est le *savoir travailler*. Il me semble qu'il est grand temps de réintroduire la notion de travail que les approches par compétences ont fini par oublier. Je ne ferai pas confiance à un professionnel qui ne sait pas travailler ;
- **les référentiels métiers et compétences** peuvent être construits sur la base des familles de situations professionnelles où il faut agir avec pertinence et compétence ;
- **une des fonctions principales du management de proximité** est de construire l'environnement nécessaire pour que les professionnels concernés puissent agir avec pertinence et compétence en situation ;
- **la formation professionnelle** initiale ou continue peut être finalisée et organisée pour préparer les apprenants à devenir des professionnels compétents ou à progresser dans leur professionnalisme ;
- le raisonnement en termes de savoir agir permet de prendre en compte **la notion de décision et l'initiative**, largement absente des raisonnements

en termes de listes de savoirs, de savoir-faire et de savoir être ou, plus généralement, en termes de listes de compétences. J'attends d'un professionnel compétent qu'il sache prendre des initiatives et des décisions pertinentes et en temps opportun dans les situations qu'il doit traiter⁹.

Beaucoup d'organisations utilisent encore une définition de la compétence en termes de « savoirs, savoir-faire et savoir être » et y sont attachées. De plus, comme vous le disiez au début de cet entretien, elle est facile à comprendre. Votre nouveau paradigme sur la définition duale de la compétence vous conduit-elle à la conclusion qu'il faut définitivement abandonner cette définition classique ?

Assurément non. De mon point de vue il ne s'agit pas de remplacer un paradigme par un autre mais d'insérer ce paradigme dans un paradigme plus large qui est celui du « professionnel compétent ». Raisonner en termes de savoirs, savoir-faire et savoir être, même si on change le vocabulaire, reste un raisonnement en termes de ressources. Il peut être nécessaire mais il ne saurait être suffisant.

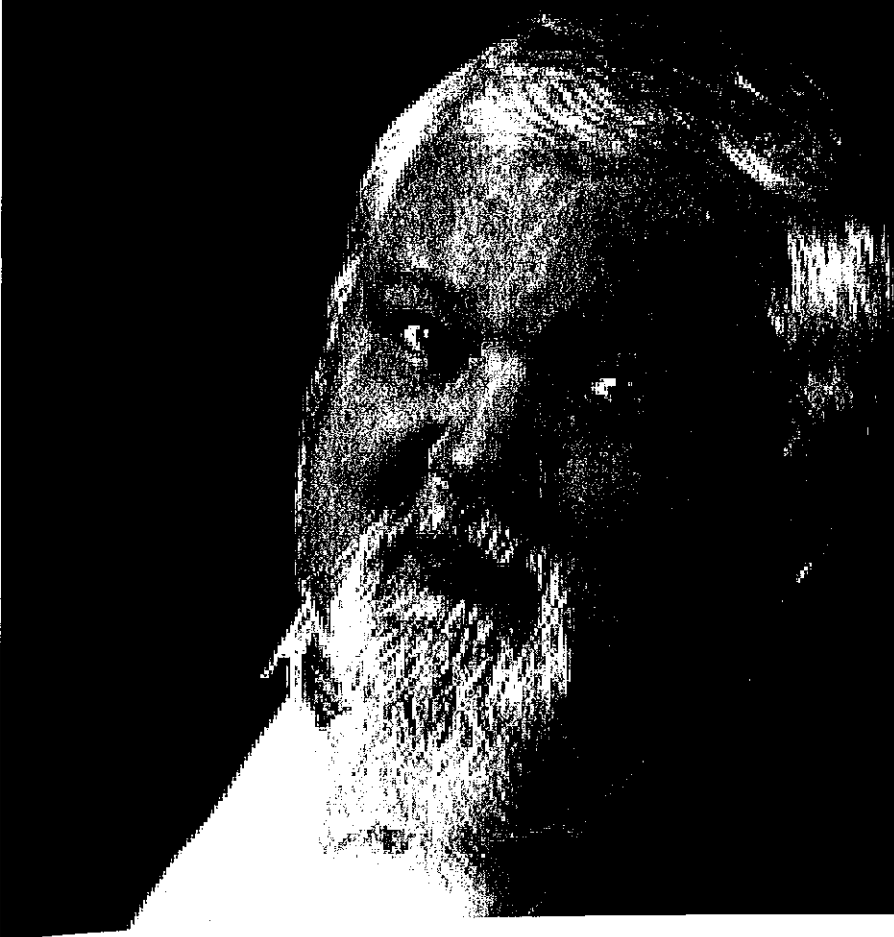
Au terme de cet entretien, quel message final aimeriez-vous transmettre à nos lecteurs ?

En vous remerciant de cet entretien, j'aimerais conclure en mettant en avant que raisonner en termes de « professionnels compétents » permet certes de répondre à la demande croissante de professionnalisme mais aussi de sortir de raisonnements abstraits sur les compétences : les compétences n'existent pas en soi. Je n'ai jamais rencontré ou vu des compétences. Vous non plus certainement. Seuls existent dans les entreprises et les organisations des professionnels plus ou moins compétents. *On ne manage pas des compétences mais des personnes plus ou moins compétentes...* ♦

⁸ Cette définition et ses conséquences pratiques sont présentées dans mon ouvrage *Développer et mettre en œuvre la compétence. Comment investir dans les compétences et le professionnalisme*, Paris, Eyrolles, 2018

⁹ Le cadre limité de ce bref article ne permet pas d'entrer dans la méthode de description du savoir agir attendu devant donner lieu à une pratique professionnelle à mettre en œuvre.





Le mot
« compétence »
vient d'un composé
latin qui signifie :
« ce qui convient à...
ce qui va bien... »

Vous avez dit « compétence » ?

Par Patrick Bouvard, Rédacteur en chef
de RH info, le média RH d'ADP

L'évolution de la gestion des ressources humaines conduit à considérer : non pas que les hommes "sont" des ressources - c'est à dire qu'on peut les traiter comme des choses -, mais qu'ils "ont" des ressources ; et qu'il faut les convaincre d'orienter ces ressources au service de l'entreprise, de la manière la plus adéquate possible, dans des conditions de temps et de lieu définies, dans un contexte et des environnements circonstanciés.

La première notion qui vient à l'esprit, lorsqu'on parle de ressource humaine, est la compétence, puisqu'elle est condition nécessaire - et non suffisante - de la performance. La vocation originelle de la fonction RH est en effet de fournir, maintenir et accompagner, en quantité et en qualité, les besoins en compétence d'une organisation autour d'un projet, pour satisfaire à la totalité des missions, objectifs et tâches nécessaires.



Il fut un temps où il faisait bon être un « professionnel » ; puis il a fallu devenir un « haut potentiel » ; aujourd'hui on ne parle que des « talents »... ainsi vont les modes. Mais le moins que l'on puisse dire, c'est qu'en tout état de cause aucun vocabulaire employé ne saurait faire l'impasse sur la « compétence » !

Quelques remarques élémentaires s'imposent tout d'abord, car en France nous avons trop tendance à assimiler la compétence : d'une part au diplôme ; d'autre part à la fameuse trilogie savoir/savoir-faire/savoir être.

Le diplôme : un atavisme aristocratique

Le diplôme ne garantit - au mieux ! - qu'une formation initiale, et il faut vraiment vivre dans un vieux pays de réseaux aristocratiques et de privilèges pour lui accorder du crédit indépendamment de la valeur réelle de la personne qui le possède. Si l'on observe bien, en effet, il est aisé de comprendre que les « diplômés » sont les « biens nés » de l'ancien régime, et que l'énoncé du « titre » vaut finalement bien la particule ! Ce n'est plus une question de chapeaux, mais de tournure d'esprit ; qu'importe : l'agiter devant soi en faisant des courbettes ouvre bien des portes... mais ne donne pas un gage de compétence effective.

Sans doute ces propos font-ils grincer quelques dents : c'est qu'il faut bien s'entendre sur le terme de compétence. Revenons donc sur le savoir/savoir-faire/savoir être. Ce n'est pas que cette trilogie soit sans rapport avec la compétence : elle en touche plusieurs aspects ; c'est plutôt qu'elle rejette dans l'opacité le point névralgique de ce qui la constitue, en maintenant à l'esprit plusieurs confusions :

**La confusion entre
compétence et connaissance :
avoir lu « la natation en dix leçons »
n'apprend pas à nager**

La compétence ne saurait se résoudre à la seule détention de connaissances ; elle implique une performance pratique que seule l'expérience permet d'acquérir. Quels que soient le métier et le domaine - qu'il soit technique ou qu'il relève d'une des professions dites « du savoir » - la distinction entre les connaissances théoriques et les performances pratiques demeure très importante.

S'il faut d'un certain côté privilégier l'expérience sur la connaissance, ce n'est pas sans raison : c'est bien l'expérience qui permet en effet, par la mise en œuvre répétée d'actions professionnelles instaurant une disposition permanente, d'effectuer un travail avec facilité et pertinence, d'en mesurer et contrôler les divers contextes et environnements. Le savoir-faire permet indubitablement une nécessaire et importante économie de la réflexion : nous pouvons accomplir des tâches sans reproduire à chaque fois l'itinéraire intellectuel qui serait nécessaire à son explicitation, à sa justification, à son argumentation.

**La confusion entre
compétence et maîtrise technique :
répéter à la perfection les gestes de la brasse
ne suffit pas à nager loin et vite**

Il nous faut nous garder d'un autre excès : à travers la cristallisation de l'expérience en habitudes, un professionnel peut devenir moins conscient de la façon dont il travaille. Le savoir-faire devient alors répétition ; l'habitude empêche la compétence de s'exprimer et de se réaliser pleinement dans un dialogue avec les autres et dans une recherche constante des adaptations à réaliser.

Il est communément constatable que dominer une activité, effectuer un travail avec grande expérience, conduit souvent à ne plus s'interroger sur ses difficultés, à ne plus observer le contexte où il s'exécute, à négliger les évolutions d'environnements qui en conditionnent en partie le succès. On comprend mal les problèmes rencontrés par les autres - collaborateurs, partenaires, clients, fournisseurs - pour aborder le même travail, et l'on évalue difficilement les évolutions qu'il conviendrait éventuellement de prendre en compte. L'absence de tout questionnement, de toute remise en cause devient alors le frein principal à la dynamique d'innovation qui fait normalement partie du professionnalisme attendu.

Il est frappant de constater à quel point des années de pratique « pure », si elles ont pu permettre - du moins dans la plupart des cas - d'acquérir une certaine expérience de terrain, ont néanmoins fait perdre, peu à peu, la conscience des connaissances qui en sous-tendent la véritable maîtrise. La pauvreté culturelle et le manque de réactivité qui en résultent sont parfois déconcertants, même chez des gens qui possédaient, au départ, un très haut niveau de connaissance.



TOUTES VOS COMPÉTENCES
SONT OBSOLÈTES !
IL VA FALLOIR MÉNARDEAU
VOUS RÉINVENTER .



Sans développement de l'action, la connaissance demeure inutile ; sans développement de la connaissance, l'action devient stéréotypée et vite stérile. Si les deux efforts sont inverses, et réclament des qualités presque contraires, il n'en reste pas moins qu'ils maintiennent des exigences respectives tout à fait propices à la créativité et à l'innovation.

**La confusion entre
compétence et comportement :
s'épuiser en efforts constants ne permet
pas au nageur d'arriver le premier**

Certes, la compétence s'appuie sur des connaissances, requiert une maîtrise technique et suppose de savoir s'y prendre avec les autres et avec soi-même ! Mais tout ceci ne nous donne pas encore la notion la plus fondamentale, plus au cœur de ce qu'est la compétence. Elle repose toute entière, en fait, sur une adéquation, à un moment donné du temps et un lieu particulier de l'espace, entre une capacité concrète de mise en œuvre et un besoin particulier et circonstancié.

La nature du comportement, tout comme celle du tempérament, est sans nul doute une composante importante de la compétence. Mais ce que l'on a coutume de désigner sous le nom de « savoir être » fait rarement l'objet d'un apprentissage professionnel. Et si certaines formations ou certaines actions de coaching tentent d'en élucider les ressorts individuels, elles ont la fâcheuse tendance à tourner davantage à la psychothérapie initiatique qu'à l'acquisition d'une véritable maîtrise. Non qu'un travail sur notre psychologie ne soit pas utile, mais il est insuffisant :

l'introspection doit également trouver son terme et son dépassement dans la relation aux autres. Entrer en soi-même est à la portée de beaucoup ; en sortir pour véritablement « rencontrer » l'autre est plus rare. Fonder une collaboration effective, sur la base de cette rencontre, en établissant de façon partagée les règles de son développement, est rarissime.

La compétence relationnelle ne repose donc pas d'abord sur un comportementalisme piloté par les circonstances, les contextes et les environnements, ni sur l'individualisme d'une image valorisante. Elle s'appuie sur une démarche volontaire de construction d'une collaboration et d'un partage que l'on développe avec soin au fil du temps, au sein d'un collectif de travail.

Une étymologie inspirante

Le mot même de « compétence » vient d'un composé latin qui signifie : « ce qui convient à..., ce qui va bien... ». En ce sens, par exemple, nous dirons d'un costume qu'il nous est « compétent » s'il est à notre taille et qu'il nous « tombe » bien, compte tenu de notre corpulence, de notre complexion et de notre état du moment. L'idéal serait même de pouvoir le retailer régulièrement. Mais s'il ne nous va pas, alors ni la richesse de sa matière, ni son prix, ni sa marque (son diplôme en quelque sorte), ni le fait qu'il va si bien à un autre... ne pourront nous sauver du ridicule !

C'est l'incompétence qui est motrice

Autrement dit, on ne peut pas dire que quelqu'un est compétent comme si c'était une vérité ou une qualité « en-soi ». Chacun évolue sans cesse de l'incompétence à la compétence en s'adaptant à une situation concrète.

Sous ce rapport, nous pourrions dire que, paradoxalement, ce n'est pas la compétence qui est le principal moteur d'un professionnel, mais bien l'incompétence : elle est le facteur qui motive et engendre l'évolution et l'adaptation. Et la valeur de quelqu'un - dans la si difficile question du « choix des hommes », par exemple - se mesure davantage à la manière dont il réagit à ses incompétences, qu'aux compétences acquises dont il peut faire montre.

La compétence repose ainsi sur une maîtrise des relations entre les causes et les effets d'une action, qui en garantit la reproductibilité et le perfectionnement dans le temps. Les causes en question recouvrent évidemment des compétences techniques, mais aussi financières, humaines, organisationnelles, conjoncturelles et contextuelles. Autrement dit, l'exercice d'une compétence repose sur un professionnalisme avéré, c'est-à-dire conscient de lui-même, exprimable, justifiable, communicable.

Et les fameuses « compétences clés » ?

On ne le répètera jamais assez : les compétences clés ne se décrètent pas, elles s'élaborent et se définissent dans un aller-retour fécond entre les orientations, la stratégie de l'entreprise et l'expérience des professionnels.

En effet, la notion de « compétences clés » ne relève pas d'une spécialisation accrue dans un domaine particulier - sauf à parler de compétence strictement technique -, définie par l'entreprise en une formule stéréotypée et immuable ; mais elle est au service d'une performance qui se construit de la synergie de multiples dimensions (pour donner une image : ce sont quelques passe-partout et non un gros trousseau de clés... qui finit toujours par trouver les poches). La spécialisation à outrance - hormis les cas de compétences hyper techniques, encore une fois - a toujours pour effet de privilégier un aspect des choses aux dépens des autres, créant des disproportions néfastes à la performance ; or de plus en plus, c'est la capacité à saisir un problème dans son ensemble et à le traiter sous ses différents biais, en fonction de la position et du rôle propre d'un professionnel, qui garantit une réactivité appropriée.

Peut-être même n'y a-t-il qu'une « compétence clé » : celle qui, comme son nom l'indique, « ouvre » les autres - consiste à mettre en œuvre les connaissances, les actions et les attitudes qui permettent une telle adaptation en temps réel. C'est une méta-compétence, en quelque sorte, pour employer un jargon de spécialiste : une compétence servant à demeurer compétent et à développer ses potentiels.

Au sur-homme saturé, sans doute vaut-il mieux préférer « l'honnête homme » responsable, c'est à dire celui qui est suffisamment conscient de ses défauts, manques et carences pour tâcher de s'adapter au mieux à l'objectif qu'il vise, en faisant preuve d'imagination et de créativité pour compenser les défauts, manques et carences en question.

Pas de compétence durable sans management réel

En tant que dirigeant ou manager, il faut y penser lorsque nous inaugurons une collaboration : nous avons élaboré une proposition bien définie de la contribution que nous attendons, de notre côté. Mais c'est « quelqu'un » que nous recrutons ! Pas seulement une ressource pour satisfaire les besoins en question ! Voilà une problématique originale, souvent négligée par les recruteurs : choisir « quelqu'un » pour répondre à « quelque chose » est un acte qui introduit toujours de l'entropie dans l'entreprise. C'est passer d'un besoin d'objet - réalité matérielle, fonctionnelle, opérationnelle - au désir d'un sujet personnel : on introduit là du vivant, de l'organique, de la valeur humaine ; il s'immisce à ce point une intention qui dépasse largement le besoin froidement analysé. Ceci suppose évidemment de ne pas considérer les êtres humains comme des choses ou des consommables... mais de les mettre en situation de confiance, d'autonomie et de responsabilité.

Le management est l'établissement de règles claires et communes qui définissent les rapports et les comportements que sont censés développer des professionnels dans l'exercice de leurs activités respectives. Il établit une structure stable, capable de supporter les variations d'environnement et les adaptations organisationnelles nécessaires. Ces règles répondent à une formalisation explicite, permettant à chacun d'apprécier avec justesse sa marge de manœuvre, son pouvoir d'initiative et les limites de ses responsabilités.

Établir ces règles de telle sorte qu'elles ne formalisent ni trop ni trop peu les rapports et les comportements des individus et des équipes relève d'un art, parfois fort délicat. Trop de formalisation produit un effet inhibant et une passivité ; trop peu de formalisation conduit du flottement, de la démotivation et de l'insatisfaction. On pourrait presque dire que la problématique du management peut se réduire au fait de savoir ce qu'il faut formaliser et ce qu'il ne faut pas formaliser pour permettre à chacun et à tous d'exprimer pleinement... leurs compétences. ♦



COMPÉTENCES

d'une illusion à un engagement
bien nécessaire !

par Jorge Casasus, Directeur des Sciences de Gestion, CNAM

Il faut en effet dans la « gestion des compétences » aller au-delà de bien des interrogations, des hésitations, des détracteurs. Ce n'est que depuis que les approches compétences ont été théoriquement formalisées dans les années 1980. On peut débattre sans fin sur le concept de compétence de lui-même et sur la méthodologie de son évaluation, mais il requiert



Les compétences : d'une illusion à un engagement bien nécessaire !

Serge casasus, CNAM
Docteur Sciences de Gestion

Biographie

Consultant indépendant en dispositifs/méthodes RH : ex. cartographies des emplois et des compétences avec le soutien de la plateforme 2REC, conduite de projets SIRH, projets de transformation Enseignant vacataire au CNAM Paris depuis 2008 et Membre de la Commission numérique et SIRH de l'ANDRH, Serge CASASUS vient de soutenir sa thèse de doctorat sur le sujet : **De nouveaux artefacts pour la gestion des compétences, l'émergence de «la cartographique**

Certains pointent un travail démesuré avec des attendus fragiles ; d'autres, plus récemment, vantent les mérites des solutions algorithmiques de deep learning, d'intelligence artificielle, qui permettraient de dépasser toutes les difficultés. J'ai tenté, avec la posture du chercheur qui expérimente, de mieux approcher le sujet et d'apporter une réponse à la fois théorique et pratique à tous ces questionnements.

Mon entrée dans la fonction RH a parfaitement correspondu avec l'arrivée des outils informatiques. Curieux et technophile de nature, j'ai toujours cherché à comprendre comment ces outils pouvaient mieux m'aider dans les activités et les tâches qui étaient les miennes. D'abord dans le souci d'alléger le fardeau administratif d'un responsable de formation : supprimer autant que possible les tâches sans valeur ajoutée et éviter de perdre son temps dans les totalisations et les ventilations de multiples reportings. Ensuite, en voulant mieux percevoir les missions et responsabilités dans les équipes dont j'avais le suivi comme RH. Enfin en cherchant à appréhender et énoncer les points précis spécifiant l'adéquation au besoin (mission confiée) et ce que les collaborateurs pourraient valablement envisager ou ambitionner, formulé avec méthode

et rigueur, sous une forme systémique. Pour ce faire, il faut faire appel à ces objets que sont les emplois et les compétences : des «étiquettes» à apposer sur chacun, les cartes d'un jeu que chacun a en mains ou qu'il doit ou pourrait avoir.

L'origine de ma recherche vient de l'évidence qui m'a accompagné depuis plus d'une décennie, bien gérer des objets abstraits requiert leur compréhension préalable et partagée à partir de concepts clairs et de définitions précises. Si les systèmes d'information et TIC permettent de collecter et de traiter des données toujours plus nombreuses, la rigueur du chef de projet que j'ai été, oblige à penser le format, les valeurs, la définition, la finalité et l'utilisation de chaque donnée collectée par le système d'information : cela vaut pour des données aussi objectives qu'une date ou une durée et, a fortiori, cela importe tout autant, si ce n'est plus, dans le cas de données totalement abstraites qui demandent pour être «manipulées» valablement que les différents acteurs partagent les mêmes définitions pour les concepts et pour chaque valeur.

En parallèle, la transformation numérique accélérée remet en question les organisations avec des arbitrages difficiles pour les dirigeants, pour les managers, comme pour les travailleurs, encouragés à être les acteurs autonomes de leur devenir professionnel. Avec la montée en puissance des plateformes en ligne et les dispositifs innovants de la data science, les démarches compétences, critiquées et souvent avortées des années 1990-2000, trouvent désormais une nouvelle voire urgente acuité pour la pérennité des entreprises et au service de l'employabilité des salariés. De très nombreux et grands enjeux, du niveau micro - que devient mon job ? - au niveau macro, sociétal, se trouvent donc dépendre de ces objets abstraits mal cernés que sont les compétences et qui laissent dubitatifs les initiés plus que les non-initiés.

On peut d'ailleurs observer que les usages portés par des plateformes comme LinkedIn peuvent progressivement en stabiliser les concepts et éteindre les questionnements. Ma posture à la fois intellectuelle mais aussi de

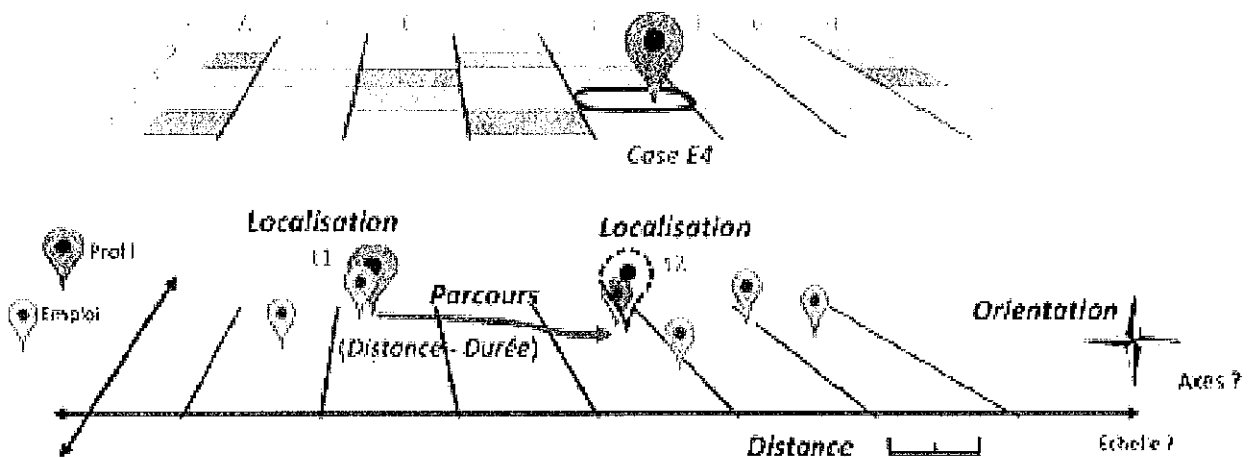


praticien RH a été de ne pas m'égarer dans ces questionnements et de prendre en considération les différents objets « compétentiels » utiles et requis, ceux qui, réunis, permettent de statuer sur la compétence dans le sens de l'adéquation entre la personne et la mission à laquelle elle postule ou qu'on lui assigne ou lui assignera. Cette adéquation - matching - étant pour moi le « cœur » même de la mission à valeur ajoutée de la fonction RH ! Comment se résoudre à traiter ce cœur comme quelque chose d'accessoire ? La logique de correspondance est centrale quels que soient les objets et la précision qu'ils portent. Ces objets « compétentiels » s'agrègent en d'autres objets - postes, emplois, métiers. Ils constituent donc un cadre transactionnel et décisionnel, un espace abstrait constitué d'objets, de nature et type différents, mis en relation les uns avec les autres. Un espace qui se transforme à la vitesse de la technologie. Et une technologie qui pousse aussi à toujours plus de vitesse, de réactivité, de précision, d'anticipation. Le domaine de la RH n'échappe pas à ces pressions qui doit aussi s'approprier la technologie pour faire face à tant de complexité : qui s'est intéressé à la production d'indicateurs clefs (KPI) sait l'impossibilité de rassembler toutes les données et produire les indicateurs sans un bon outillage informatique (le recours à la business intelligence). Or depuis quelques années, les progrès spectaculaires des algorithmes de traitement sémantique, de la data science, peuvent autoriser à penser que l'inventaire des compétences va se faire tout seul et que les RH n'auront plus à en bâtir le cadre référentiel. Le patron d'une start-up n'hésite pas à dire : « bâtir un référentiel de compétences relève de la cartomancie » ! Ce n'est pas du tout ce que j'ai perçu tout au long de mon parcours, RH et conseil, et des différentes rencontres liées à ma recherche. Au contraire, on ne saurait trouver efficacement les personnes compétentes que ce si l'on sait bien préciser ce qu'on attend d'elles. La centralité d'un dispositif cartographique des

emplois et des compétences pour la fonction RH impose l'examen d'une hypothèse triple.

La mise au net de cet espace abstrait

Premièrement, le besoin impérieux d'un repérage, explicite, partagé, communiqué, approprié de cet espace abstrait dans lequel les salariés doivent s'orienter, se décider et se mouvoir, dans lequel le RH doit apporter son conseil et son support, dans lequel les managers doivent arbitrer et que les stratèges doivent veiller à faire évoluer conformément aux ambitions des dirigeants. Pour valider ce point, de nombreux arguments peuvent être développés. D'abord, une logique épistémologique, l'histoire humaine, culturelle et scientifique, a progressé en cherchant à catégoriser et référencer les choses, les situations et les personnes de périmètres donnés. Pour ces dernières, cela touche à un besoin existentiel et social de pouvoir à la fois se singulariser tout en pouvant revendiquer une appartenance à un groupe. Ces catégories, à différents niveaux de maille, doivent donc être perceptibles par autrui, la façon de les signifier doit aussi lui être familière et il lui faut disposer ou pouvoir disposer d'un entendement minimal partagé. Au plan RH, c'est à ces conditions que la communication, la reconnaissance, la transaction autour de la rencontre d'une offre et d'une demande peuvent se réaliser. Pour toute gestion, depuis l'expression d'un besoin (ex. conduire une négociation en anglais) jusqu'à la faculté de dénombrer (ex. combien de nos managers possèdent l'anglais à un tel niveau et la capacité de négocier), il faut disposer des catégories et des objets nécessaires à ces fins. D'autant plus que la logique des systèmes d'information impose des tables pour collecter et structurer l'information. Et comme le dit Jack Goody : « chaque place du tableau doit être remplie ; le schème ne tolère aucune case blanche ». Enfin toute stratégie, tout scénario prospectif ou toute prévision ont



Vers un « GPS/Google Map » d'un espace abstrait comme celui des emplois-compétences ?



Emplois les plus proches de mon profil



besoin de s'appuyer sur des notions, des intitulés et des contenus, avant de pouvoir élaborer des ciblage quantitatifs. Si l'on prend comme exemple le métier récent de la data science, il faut savoir en préciser les contenus «compétentiels» pour passer au stade opérationnel du recrutement. La complexité de nos organisations et l'accélération et la fragmentation du temps, les situations d'urgence, tout renforce le besoin d'un repérage d'autant plus explicite, mieux partagé, mieux communiqué, que chacun puisse se l'approprier, pour conduire toute action et politique et arrêter les bonnes décisions.

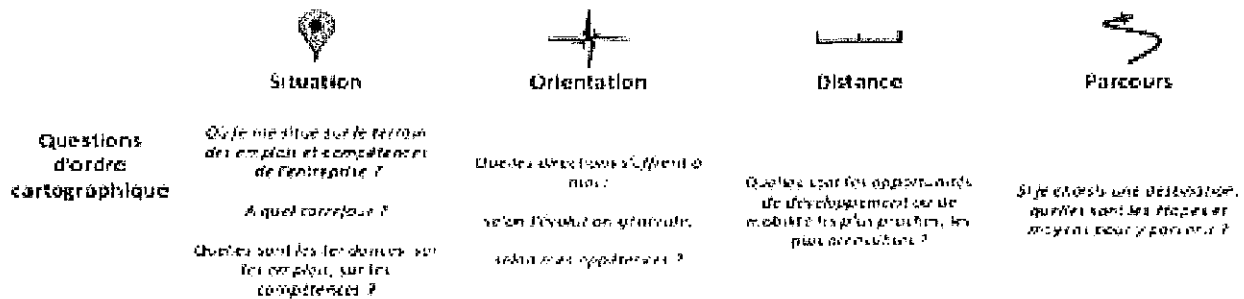
Le recours indispensable à un artefact médiateur technologique

Deuxièmement, la complexité de l'abstraction et la restitution de l'information, non plus sous une forme textuelle, mais sous une forme intuitive et fonctionnelle, pour aider le collectif comme la personne, à se repérer, décider, évoluer et se mouvoir dans cet espace impose de recourir aux technologies de l'information et de la communication. Le monde de l'entreprise, qu'on le veuille ou pas, n'est pas celui du texte et de la littérature : décrire les emplois sous une forme rédactionnelle est un exercice qui permet de clarifier les situations, de partager la connaissance mais cela n'est pas une forme facilement exploitable pour faire des comparaisons, pour identifier «au premier coup d'œil» les similitudes et des différences entre deux emplois, entre un emploi et le profil d'un candidat. Il m'est apparu qu'un format plus modulaire et relationnel, sous la forme de listes d'attributs, offrait des avantages indéniables : mise en place d'un dictionnaire commun d'une précision homogène, mise au net de la conception dynamique des objets en amont, comparaison automatique en aval. La base de données relationnelles offrait tous ces avantages malgré ses contraintes (format strict imposé, moins de liberté pour décrire les emplois). A partir de là, l'idée d'un outil médiateur a germé. Un outil qui trouve toute sa pertinence en amont des SIRH classiques puisqu'il aide à

concevoir ce dont les SIRH ont besoin pour supporter les work-flow et les décisions qui en découlent. Un outil qui n'est donc pas redondant avec les SIRH et qui n'entre pas en compétition avec eux. Un outil qui trouve aussi une pertinence pour donner à comprendre les catégorisations et les signifiants-signifiés des objets abstraits qu'il faut «manipuler». Et, pour donner à entendre, dans la civilisation de l'image et de l'efficacité, il faut mieux donner à voir. D'où l'intérêt d'un dispositif relationnel qui puisse alimenter des programmes d'affichage graphique : des tableaux de comparaison, des diagrammes circulaires colorés, des nuages de points qui figurent une spatialisation de ces objets et de leurs relations abstraites, des diagrammes radars qui préparent une analyse des écarts entre les dimensions «computées» des différents objets. Ces constats ont permis la conception d'un démonstrateur de leur faisabilité : une plateforme proposée en mode SaaS (Software as a Service), outil (baptisé 2REC pour Répertoire Relationnel des Emplois et des Compétences) de conception et de restitution cartographique pour faciliter l'émergence d'une culture et d'une vision communes et la réflexion en amont des outils de processus et de décision usuels.

Cette logique de catégories et d'objets pensés et mobilisés, se trouve de facto confrontée aux nouveaux outils mettant en œuvre des algorithmes d'analyse sémantique qui scrutent, à partir d'un corpus de textes (pour ce qui nous intéresse, des viviers de curriculum vitae ou des annonces d'emploi), la fréquence des proximités entre les mots pour établir des arborescences thématiques. Des outils dont les arbres de connaissances développés par Michel Authier furent les précurseurs dans les années 1990. Ces analyses renvoient une image précise d'une réalité de terrain. Si elles peuvent aussi éclairer l'avenir en faisant ressortir des tendances, elles ne sont pas de l'ordre de la proposition, ne reflètent pas une vision spécifique et volontaire qu'une organisation entend donner d'elle-même, pour le présent et a fortiori pour l'avenir. Au-delà d'alimenter une réflexion sur les





objets emplois et compétences, il restera toujours à arbitrer, à faire des choix, à différencier les prestations d'une organisation de ses rivales : au final, rien qui n'invalide la réflexion indispensable sur les métiers, les emplois dont l'entreprise s'est dotée ou veut se doter, la distribution des missions, responsabilités et activités de l'entreprise avec, en vis-à-vis, les compétences à mobiliser. Une plateforme médiatrice comme 2REC permet aussi l'utilisation de toutes les possibilités offertes par la data visualisation qui ouvrent de nouveaux horizons pédagogiques et graphiques pour l'accès simplifié à l'information et son exploitation.

C'est alors qu'intervient une observation pourtant assez triviale, le vocabulaire de la fonction RH emprunte beaucoup à la géographie : ne parle-t-on pas abondamment de mobilité, de parcours, de passerelles, de carrière, d'orientation ? Il arrive aussi que l'expression «cartographie» soit employée... Un nouveau champ d'investigation s'ouvre alors : que traduisent ces analogies ? Qu'est-ce qu'une cartographie ? Comment pousser plus loin la logique de l'analogie ? Il s'agit donc de croiser les besoins et méthodes de la fonction RH, les besoins de ses clients, relatifs aux notions des emplois et compétences vus comme un espace abstrait, avec les apports de la cartographie moderne auprès d'un large public. C'est alors que nous avons pu faire ressortir les quatre critères fonctionnels attachés à une carte : la nécessité d'une orientation pour donner un sens à l'espace en déterminant des dimensions cardinales là où la géographie dispose des axes Nord-Sud, Est-Ouest ; la faculté de transcrire graphiquement la notion de distance entre les objets qui correspond à l'échelle de la carte géographique ; le besoin que l'utilisateur de la carte a de situer et de se situer, donc des coordonnées de localisation ; enfin, la possibilité d'envisager des déplacements dans cet espace, des hypothèses de parcours professionnel. Ces quatre critères spécifient l'efficacité d'un dispositif cartographique qui doit embarquer, dès sa conception, l'objectif de répondre à ces critères et ainsi, de recueillir toutes les données permettant de proposer ce niveau de service. Et alors le recours à la data visualisation peut apporter, au plan de l'instrument médiateur, des fonctionnalités graphiques, à la fois pour les concepteurs du dispositif mais aussi pour les utilisateurs, à la manière, ambitieuse, d'un Google Map des emplois et compétences.

Un rôle de pilote et de cartographe du dispositif pour la RH

Dans un troisième temps, il s'agit de montrer que la démarche de catégorisation, l'animation de la médiation technologique revient légitimement à la fonction RH et je n'ai rencontré personne pour le contester. D'abord, de ses objets abstraits dépend la pertinence de son matériau et de ses processus de gestion. L'humain et le social la prédisposent à la gestion de la complexité, de l'abstraction, du subjectif. C'est aussi la fonction, qui en support du management général, veille à la cohérence, au compromis, au respect de l'esprit d'entreprise et de l'éthique. De plus, elle tient avec les notions d'emploi et de compétence une porte d'accès au registre stratégique en fournissant des inputs à la réflexion stratégique (à commencer par un état des lieux) et en se posant comme l'acteur central de sa mise en œuvre, dans un esprit de régulation aidée en cela par la législation française sur la GPEC. Et si les techniques de l'information et de la communication gagnent encore en puissance, il restera toujours une part où il faudra injecter du spécifique liée à la complexité, aux situations et aux contextes particuliers. Certes le travail de cartographe du présent et du futur constitue une charge de travail à la fois qualitative et quantitative importante, un Chief Skills Officer pourrait prendre le pas sur le responsable du développement RH traditionnel. Pour la fonction RH, ce rôle répond tout à la fois à ses revendications de support opérationnel, de strategic business partner et de pilote du changement, prescriptrice ou gardienne institutionnelle d'un certain «régime de vérité» évoqué par Foucault, en surplomb des autres fonctions.

Au final, au-delà de la centralité cartographique émerge alors une méthodologie «la cartographique» pour expliciter un espace abstrait comme une démarche constructive collective, autour de dispositifs mobilisant des plusieurs couches d'artefacts, de fond (objets «compétentiels»), médiateurs de forme (outillage informatique et communicationnel) et dispositif médiateur (mission de pilotage) dans un esprit et avec des fonctionnalités cartographiques, qui conjuguent les quatre critères qu'un clin d'œil nous autorise à qualifier de cardinaux : l'orientation, la distance, la localisation et le parcours. Ces critères qui dessinent une qualité de service sont des objectifs que la démarche embarque dès l'amont et que l'outillage restitue comme fonctionnalités graphiques. ♦

avec

Olivier Lajous

Président de BPI

Propos recueilli par Michel Barabel



Olivier Lajous débute sa carrière comme matelot du service national et la termine comme Amiral. En 2009, il est nommé DRH de la Marine Nationale et est élu DRH de l'année. Il est aujourd'hui le Président du Directoire de BPI group, cabinet de conseil en stratégie humaine. Olivier Lajous est l'auteur de nombreux ouvrages dont notamment : L'art de diriger ? (l'Harmattan), L'Art du temps (l'Harmattan), L'Art de l'équilibre (l'Harmattan).

Téléchargez gratuitement le pdf :
IOT / Commission mondiale sur l'avenir du travail
Travailler pour bâtir un avenir meilleur



Décrypter le monde de demain et son impact sur les compétences

Vous avez mis en place un observatoire du travail et un baromètre de l'employabilité au sein de BPI, quelles mutations du monde du travail identifiez-vous et quels sont les impacts ?

Nous nous sommes intéressés à 3 grandes transformations de l'emploi et aux défis du monde du travail d'aujourd'hui et de demain. Nous avons interrogé les salariés sur la mutation rapide des métiers et des compétences, la formation et l'égalité des genres dans l'entreprise. Parmi les tendances fortes, on retient notamment que la moitié des salariés se sentent bien préparés à l'évolution de leurs métiers,

alors que seuls 4 sur 10 connaissent le contenu de la réforme de la formation. Des résultats qui doivent interroger les dirigeants des entreprises autant que les salariés ! Pour être au rendez-vous des évolutions de son métier, ou pour en changer, chacun doit se former tout au long de sa vie, développer les expériences professionnelles. La transformation des métiers suppose que chacun développe son employabilité, comme on développe un capital. Les salariés français doivent saisir les opportunités qui leur sont proposées : mobilité interne, externe, formation en ligne, etc. Les solutions existent mais



sont mal connues, et c'est autant le rôle des entreprises qu'un bénéfice pour elles que d'accompagner leurs collaborateurs à s'emparer du déroulement de leur propre carrière. Enfin, le dernier enjeu, et non des moindres, porte sur l'égalité des genres, la parité homme/femme dans l'entreprise : beaucoup de progrès restent à réaliser en la matière ! Et pourtant, de nombreuses études prouvent que les entreprises mixtes sont plus performantes, plus innovantes et plus attractives. Pour finir, le sujet de la mutation du travail est un enjeu considérable. Pas un jour ne passe sans qu'on ne lise des articles sur la recherche de sens au travail, l'expérience collaborateur, le fonctionnement ouvert de l'entreprise étendue et inclusive, l'essor de l'entrepreneuriat et notamment du microentrepreneuriat, le co working, le collaboratif, etc. pour n'en citer que quelques-unes. La mutation du travail se manifeste aussi par la transformation profonde des relations employeur-employé : le nouveau contrat social doit être au cœur des préoccupations des dirigeants et notamment des DRH.

Avez-vous fait évoluer votre dispositif d'accompagnement des individus pour leur permettre de réussir leur repositionnement professionnel ?

La philosophie de BPI Group a toujours été d'accompagner le plus en amont possible le projet des collaborateurs en transition professionnelle, leur permettre de bâtir un projet réaliste et réalisable. Comme nous savons que les trajectoires professionnelles sont de moins en moins linéaires, nous avons développé une nouvelle forme d'accompagnement qui s'appuie sur une solution digitale. Lancée en 2018, le Hub Carrières est la première solution de gestion privée de carrière, visant à assurer une employabilité immédiate et durable. Elle fonctionne par module, ciblé en fonction du besoin du collaborateur afin de lui permettre d'être « employable à vie » : accroître son portefeuille de compétences, développer ses réseaux professionnels, exister sur les réseaux sociaux, etc.

Toutes les organisations sont engagées dans leur transformation (nouveaux business, nouvelle organisation du travail, nouvelle façon de travail...) sous l'impulsion des nouvelles technologies. Quelles sont les principaux enjeux à prendre en compte ? Et comment accompagner les entreprises dans ces mutations ?

L'entreprise doit impérativement développer la fluidité entre ses métiers et pour cela casser les silos existants. Elle doit se mettre en mouvement collectivement et individuellement. L'entreprise doit elle-même mesurer son niveau d'employabilité collective : est-elle une organisation apprenante ? Favorise-t-elle suffisamment l'employabilité de ses collaborateurs ?

Autant de points de départ pour développer prises de conscience et actions. Individuellement, elle doit donner les moyens à chaque salarié d'être acteur de son employabilité. L'entreprise doit aussi considérer les défis que représente la mobilité internationale autant comme levier de carrière individuel, que comme outil de gestion collectif de ses talents dans ce jeu de bascule brain drain/brain gain à l'échelle mondiale.

Quelle est la place et le rôle de la fonction RH sur ces questions ?

Avec les progrès de l'IA et du data mining, l'entreprise dispose d'une mine d'information qu'elle est en mesure d'exploiter. Que ce soit pour piloter le développement des compétences, évaluer les besoins en recrutement en fonction de la stratégie de l'entreprise ou encore identifier les facteurs de risques, les équipes RH ont aujourd'hui l'opportunité de passer d'une posture réactive à une action prédictive grâce aux outils digitaux. La fonction RH tient un rôle essentiel dans l'impulsion d'une nouvelle organisation du travail. Elle doit notamment aider les managers dans leur rôle d'accompagnement de leurs collaborateurs dans le développement de leur employabilité. Par exemple, l'entretien professionnel obligatoire tous les deux ans, quelle que soit la taille de l'organisation, permet de réfléchir avec le collaborateur à son projet professionnel, et donc de caractériser les formations qu'il pourrait suivre. Ce rendez-vous peut être l'occasion de rappeler au salarié les nouvelles modalités du CPF et d'identifier ses envies et besoins.

A quoi ressemblera le monde du travail en 2025 ?

Il y a une citation d'Antoine de St Exupéry qui me semble tout indiquée : « *L'avenir, il ne s'agit pas de le prévoir mais de le rendre possible* ». Les clés du succès pour les années futures ? Sans cesse apprendre à apprendre, établir et entretenir une confiance réciproque, individuelle et collective, oser se renouveler en permanence. Alors que les experts estiment que plus de 50% des métiers vont être profondément transformés d'ici 5 ans, nous sommes convaincus chez BPI group que la réflexion sur le devenir de son métier est incontournable. Certaines études montrent que les actifs consacreront 10 à 20% de leur temps de travail à la formation en 2030 ! On peut tabler sur la modification de la nature de chaque emploi avec une proportion plus ou moins importante de tâches automatisables selon les secteurs d'activité et la nécessité pour les individus de se recentrer sur des tâches non automatisables, à savoir celles sollicitant les compétences humaines d'imagination, de création et de relation. Les emplois de la révolution numérique combineront « digital » et « social », autrement dit « cerveau » et « cœur ». ♦





Repenser la transformation des compétences

Par Gilles Verrier, Directeur général d'Id

Partons d'un constat : secteur après secteur, métier après métier, les entreprises sont confrontées à la nécessité et à l'urgence d'un gigantesque effort de reconversion. Il s'agit à la fois d'intégrer l'impact qualitatif que les technologies vont avoir sur les métiers, de faire face à la rapidité de transformation des compétences requises et de parvenir à développer celles qui, du fait de leur rareté, sont critiques et source d'avantage concurrentiel. Pour adresser cet enjeu, l'entreprise doit traiter deux questions :

1/ Comment anticiper les compétences à acquérir et à développer ?

La GPEC traditionnelle est devenue source de défiance pour de nombreuses entreprises parce que spontanément associée à une approche bureaucratique, à une démarche longue et complexe, type « usine à gaz », bref un projet éloigné des enjeux business immédiats. Il est vrai que la production normative intense du législateur en la matière, associée à certaines pratiques, a conduit à décrédibi-



liser une approche pourtant indispensable, puisque visant à identifier les compétences et les effectifs nécessaires à moyen terme.

Apparu il y a une dizaine d'années, le *Strategic Workforce Planning* est une démarche alternative qui permet de dépasser les limites de la GPEC tout en répondant aux mêmes enjeux complexes : identifier les impacts des évolutions des activités de l'entreprise sur les ressources humaines, leur nombre et leurs compétences.

Les atouts de cette démarche

Le *Strategic Workforce Planning* constitue une approche plus ciblée et plus simple que la GPEC, entièrement focalisée sur les enjeux concrets des différentes activités de l'entreprise. Ce processus systématique permet d'identifier et de répondre aux écarts entre les ressources disponibles et les besoins, aujourd'hui et dans le futur. Ainsi, l'entreprise peut s'assurer en continu que les bonnes personnes et les bonnes compétences sont au bon endroit, au bon moment et au juste coût.

L'intérêt de la démarche réside notamment dans son articulation avec la stratégie de l'entreprise. Celle-ci peut être appréhendée au travers d'interviews structurées des responsables des *business units* de l'entreprise, afin d'aller au-delà de ce qui est indiqué dans le plan stratégique.

De plus, certains objectifs sont parfois difficiles à formaliser (comme l'évolution de la culture, des postures, des comportements) et il s'agit d'identifier les conséquences très précises de ces dimensions sur les différents métiers de l'entreprise.

Les 5 piliers du *Strategic Workforce Planning* :

1. Il s'agit tout d'abord de positionner le *Strategic Workforce Planning* comme domaine de responsabilité partagée entre la fonction RH et les managers est un facteur déterminant dans le succès de ce projet.
2. Incontournable pour garantir la faisabilité pratique de la démarche, un outillage prédictif devra être mobilisé. Celui-ci doit permettre de faire glisser les pyramides des âges en y intégrant les différentes variables (mobilités, promotions, turnover, etc.).
3. Les arbitrages et équilibres ciblés doivent être clairs entre les trois options possibles pour combler les écarts entre les ressources existantes

et celles nécessitées par les projets de l'entreprise : le développement des compétences (make), le recrutement en externe (buy) ou la mobilité interne (redeploy).

4. La valorisation monétaire de ces différentes options va constituer une des données clés pour réaliser cet arbitrage. Par exemple, pour développer une équipe de *data scientists*, comment pondérer ces trois options ? Leur faisabilité joue, bien sûr, mais leur valorisation monétaire est aussi un des déterminants centraux.
5. Le pilotage régulier par les dirigeants, en considérant le *Strategic Workforce Planning* comme le volet humain du plan stratégique de l'entreprise.

Pour aller au-delà

À cette approche logique, peut être ajoutée une étape contre-intuitive : partir des compétences différenciantes disponibles dans l'entreprise pour identifier de nouvelles activités à développer. Cette approche de type *resource based view* a permis à certaines entreprises de générer une croissance additionnelle.

Ainsi, en matière de thés aromatisés et d'infusions, Unilever a constaté qu'il avait une maîtrise du processus industriel d'aromatisation inégalée chez ses concurrents. Ce qui l'a conduit à décider de se développer en priorité sur ce marché et pour cela, de renforcer cet avantage en recrutant des aromaticiens, en développant les compétences dans ce domaine et en investissant dans l'outil industriel sur l'aromatisation. C'est ainsi que ce groupe a gagné 5 points de parts de marché en 5 ans en Europe. Une approche de *Strategic Workforce Planning* bien menée peut aussi avoir ces effets-là.

Avoir identifié, caractérisé et quantifié les compétences requises revient à avoir défini la cible. Reste à voir comment l'atteindre, notamment en actionnant le levier *make*.

2/ Comment développer les compétences requises ?*

Dans de nombreuses entreprises, la façon d'approcher la formation professionnelle est restée très traditionnelle. Quelques approches complémentaires s'y sont greffées (cas pratiques, simulations, dispositifs ad hoc, e-learning, etc.). Mais elle est conçue sur les mêmes bases que le modèle scolaire : l'exposition au savoir est la source de l'ap-

* Toute cette partie s'appuie sur les projets que nous menons avec Sandra Enlart, ancienne Directrice générale d'Entreprise&Personnel, et sur son dernier ouvrage *De la formation à la learning company*, (Dunod, 2018).



prentissage, qui reste externe au travail effectif du quotidien. Est-ce vraiment là le meilleur moyen de transformer les pratiques professionnelles ?

La rupture à engager

La vraie rupture pour le collaborateur serait d'apprendre en faisant et en comprenant comment et pourquoi il l'a fait ainsi. Ici, le travail lui-même est repensé et réorganisé comme activité apprenante. L'entreprise œuvre à engager ses collaborateurs dans des situations professionnelles où ils vont se développer. La formation classique est déplacée vers l'apprentissage au sein de l'activité, enrichie par la mise à disposition de ressources.

Les travaux sur l'organisation apprenante avaient paru apporter une vraie rupture dans cette direction. Soyons objectifs : ils sont restés marginaux en termes de mise en pratique. Mais la donne est en train de changer. Il est temps de reconsidérer le concept d'entreprise apprenante à l'aune de la situation actuelle et future liée à la digitalisation de notre monde. L'entreprise doit définir comment, en s'appuyant sur les technologies digitales, elle peut repenser :

- Le développement des compétences au cœur des situations de travail, qui doivent donc devenir apprenantes ;
- L'organisation du travail pour qu'elle embarque cette possibilité au quotidien ;
- Le management pour qu'il soutienne ces processus d'apprentissage de leurs collaborateurs.

Reconfigurer la situation de travail

Par situation de travail, nous entendons l'ensemble des éléments, physiques ou non, qui permettent de réaliser l'activité. Ce qui inclut poste de travail, objectifs attendus, contraintes, interactions, etc.

C'est bien la situation de travail qui est la pièce centrale, puisque :

- Ce qui intéresse l'entreprise, c'est que ses collaborateurs soient le plus compétent en situation de travail ;
- Si l'objectif de transfert est fondamental, autant s'en rapprocher le plus possible pendant la formation ;
- L'entreprise aura de plus en plus les moyens de doter la situation de travail d'informations propices au processus d'apprentissage continu, via les technologies ;
- Ce qui se passe dans l'activité elle-même est déterminant en termes d'engagement, d'appropriation et donc d'ef-

ficacité de l'apprentissage, de transfert réussi et d'intelligence des situations.

Rendre les environnements capacitants

Pour apprendre, ces situations de travail reconfigurées produisent en elles-mêmes des informations à intégrer au fur et à mesure. Mais elles doivent être enrichies par l'environnement organisationnel qui comprend alors :

- L'accès en temps réel aux informations nouvelles indispensables à l'activité : tout changement dans le contenu du travail est livré sur le poste lui-même ;
- Des ressources d'apprentissage mises à disposition par l'entreprise, avec des contenus variés et facilement accessibles ;
- Des réseaux apprenants et des apprentissages par les pairs, avec une vraie influence des communautés ;
- Un accompagnement pédagogique personnalisé, prenant en compte les différences dans la capacité d'apprentissage ;
- Une culture de l'apprenance, véritable volonté d'apprendre et d'apprendre ensemble.

Quant aux managers, leur responsabilité de gérer les compétences de leurs collaborateurs, donc leurs apprentissages, devient première dans ce contexte. L'attention est portée sur les individus, mais aussi sur leurs interactions, en organisant les apprentissages collectifs et organisationnels.

Engager la transition

Transformer l'approche de l'entreprise en matière de développement des compétences suppose dans un premier temps de faire comprendre à l'ensemble des acteurs (collaborateurs, managers, dirigeants) que la formation doit être intégrée dans les situations et les contextes de travail.

Il s'agira ensuite pour le DRH pleinement conscient de l'enjeu de démontrer concrètement, en assurant la mise en pratique de cette approche sur quelques métiers critiques, avec une logique de *test & learn*.

L'entreprise devra identifier en parallèle les systèmes informatiques nécessaires. Si l'impact du digital permet enfin à l'entreprise d'entrer dans cette ère de l'apprenance, encore faut-il matérialiser ce potentiel.

En œuvrant dans cette direction, l'entreprise engagera à la fois une transformation culturelle et une rupture dans ses méthodes. ♦



DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

de l'homo-faber à l'homo sapiens

Hubert Landier

C'est de la coordination que résulte l'harmonie...



Développement des compétences : de l'homo faber à l'homo sapiens

Hubert Landier

Vice Président de l'Institut International de l'Audit Social (IAS) et Secrétaire Général de l'association Condorcet pour l'Innovation Managériale

Biographie

Hubert Landier est considéré comme un expert dans le domaine du management humain de l'entreprise et des relations sociales. Il intervient ainsi, en tant qu'expert indépendant, auprès de grandes entreprises françaises et étrangères, sur les problématiques liées au management du changement, au développement des ressources humaines, à l'évaluation du climat social, à l'évolution des rapports sociaux et des stratégies syndicales.

Il y a longtemps déjà, m'arrêtant à Hamamatsu, venant de Tokyo et me rendant à Kyoto, je tombai en arrêt, dans le hall de la gare, sur un spectacle à l'époque insolite. Un piano (bien entendu, un piano Yamaha puisque Hamamatsu en est le siège) qui jouait tout seul la Lettre à Elise. Ce n'était pas un simple enregistrement : les touches se levaient et s'abaissaient toutes seules, comme si elles avaient été actionnées par un pianiste invisible.

Spectacle qui peut paraître aujourd'hui banal. N'importe quel synthé peut être programmé de façon à jouer un air de musique. Et l'on pourrait donc imaginer que plusieurs synthés, programmés selon un même tempo, pourraient interpréter un air de musique de chambre. Steve Reich, le compositeur minimaliste (quoi qu'il dise) auquel on doit Music for 18 musiciens, s'y est essayé. Hé bien, ça ne marche pas ! Quelle que soit la précision des algorithmes, les instruments ne parviennent pas à s'accorder. Il n'y a pas d'autre moyen que de rassembler des musiciens afin de parvenir à une véritable musique. C'est de leur coordination que résulte l'harmonie - et l'intelligence artificielle doit s'incliner devant l'intelligence humaine. Allons plus loin, la « musique relaxante »

américaine, automatiquement composée, dont les sons peuvent s'enchaîner durant des heures, ne vaudra jamais un prélude de Debussy. Au moins en l'état actuel de la technique. Et il n'y a aucune raison que ça change.

Encore faut-il que les musiciens sachent jouer. Cela suppose de leur part une parfaite maîtrise de leur instrument. Mais ce n'est pas suffisant. Il leur faut également s'accorder avec les autres musiciens qui composent l'orchestre. C'est ce qui s'appelle la compétence. La compétence a donc deux composantes. Une composante individuelle : la maîtrise de son art. Et une composante collective : se couler dans un ensemble. Et cette double compétence sera toujours supérieure au jeu des algorithmes. Reste à la préserver. Et pour la préserver, de savoir ce qui contribue à l'anéantir.

Hannah Arendt et la condition de l'homme moderne

La grande philosophe allemande, élève de Heidegger et de Husserl, s'interroge sur l'homme moderne, à la fois comme consommateur et comme producteur. Son fil conducteur, c'est la crainte qu'il cesse d'être maître de sa destinée et le risque de voir se constituer un « soft totalitarism ». De l'homme en tant que consommateur, son analyse rejoint celle de Günther Anders, dont elle fut d'ailleurs la première épouse. On se contentera ici de ses propos concernant l'homme en tant que producteur. Et d'abord, on en proposera deux larges citations qui, quoique écrites en 1958, ont gardé toute leur pertinence, qui s'est même accrue avec l'émergence du numérique : «... Parmi les principales caractéristiques de l'époque moderne, depuis ses débuts jusqu'à nos jours, nous trouvons les attitudes typiques de l'homo faber : l'instrumentalisation du monde, la confiance placée dans les outils et la productivité du fabricant d'objets artificiels ; la foi en la portée universelle de la catégorie de la fin-et-des-moyens, la conviction que l'on peut résoudre tous les problèmes et ramener toutes les motivations humaines au principe d'utilité ;



la souveraineté qui regarde tout le donné comme un matériau et considère l'ensemble de la nature "comme une immense étoffe où nous pouvons tailler, pour le recoudre comme il nous plaira"; l'assimilation de l'intelligence à l'ingéniosité, c'est à dire le mépris de toute pensée... ».

Et elle ajoute un peu plus loin : «... Dès à présent, le mot travail est trop noble, trop ambitieux, pour désigner ce que nous faisons ou croyons faire dans le monde où nous sommes. Le dernier stade de la société de travail, la société d'employés, exige de ses membres un pur fonctionnement automatique, comme si la vie individuelle était réellement submergée par le processus global de la vie de l'espèce, comme si la seule décision encore requise de l'individu était de lâcher, pour ainsi dire, d'abandonner son individualité, sa peine et son inquiétude de vivre encore individuellement senties, et d'acquiescer à un type de comportement, hébété, "tranquillisé" et fonctionnel ».

Reprenons : le travail, tel qu'il est le plus souvent organisé, réduit l'homme à n'être plus qu'un homo faber, faute de pouvoir se comporter en homo sapiens. Il est instrumentalisé et mis au service d'une démarche qui a pour effet de «tailler le monde» au nom du principe d'utilité ; quant à l'intelligence, faute de pouvoir se concentrer sur la finalité de l'action, elle se réduit à un pur algorithme, une simple «ingéniosité». Ce que Hannah Arendt dénonce, c'est le taylorisme, le travail réduit à la simple exécution machinale d'un geste répétitif, indépendamment du sens que peut lui donner l'homme au travail et dont la fin demeure extérieure et même souvent inconnue de lui. C'est sa subordination à des algorithmes, qui le réduisent à une marionnette que l'on manipule sans même l'en avertir. Mais, au-delà de ce taylorisme et de cette manipulation, ce qu'elle met en cause, c'est «l'instrumentalisation du monde», sa mise au service du projet démiurgique consistant à l'utiliser au service de sa reconstruction «telle qu'il nous plaira», ou plutôt, telle qu'il plaira aux détenteurs du pouvoir.

Ce que propose Hannah Arendt, c'est de dépasser cette conception aliénante du travail pour retrouver le mode d'activité qui permettra à l'intéressé de considérer ce qu'il a produit comme son œuvre, ou comme sa contribution à l'œuvre collective. Cela suppose un renversement de perspective. Le travailleur ne doit pas être un moyen au service d'un résultat qui lui

échappe. Son travail est d'abord un moyen par lequel il existe en tant qu'homme. «Je me suis construit en construisant des temples», fait dire Paul Valéry à Eupalinos, l'Architecte. Au-delà des mornes heures de travail qui lui donnent le sentiment de «perdre sa vie à la gagner», il doit pouvoir dire : «ceci est mon œuvre», ou mieux encore : «ceci est notre œuvre». C'est le personnel du chantier naval participant à la première sortie en mer du paquebot qui vient d'être achevé ou l'équipe de charpentiers venant d'achever le clocher et, dans une ambiance festive associant toute la population, commençant «la tournée du coq».

«Je me suis construit en construisant des temples»

Comment passer du travail subi («perdre sa vie à la gagner») au travail vécu comme une construction de soi et comme contribution à une œuvre commune ? Tel est le problème posé à l'entreprise. On listera d'abord, sans prétendre à l'exhaustivité, les principales approches qui ont été mises en œuvre, souvent avec bonheur, au cours des ces trente dernières années :

- l'élargissement et l'enrichissement des tâches,
- la création de «groupes de progrès», de «groupes d'expression», de «cercles de qualité» et d'équipes autonomes,
- la direction par objectifs (DPO) et la direction participative par objectifs (DPPO) dans le cadre d'un «projet d'entreprise»,
- l'intéressement et la participation aux résultats,
- l'organisation de l'entreprise en tant que «entreprise apprenante» (ou «learning organization»),
- l'entretien annuel et les possibilités d'évolution professionnelle,
- la création d'une «université d'entreprise»,
- le «lean management».

C'est dans ce cadre que prend place la démarche en termes de développement des compétences. Il convient toutefois ici de lever une ambiguïté. La démarche en termes de développement des compétences ne consiste pas seulement en la possibilité, pour chaque salarié, de se former, de progresser dans son métier et, éventuellement, d'évoluer professionnellement, sur un plan hiérarchique ou non, dans un cadre pré-déterminé. Elle consiste également, pour l'entreprise, à concevoir son organisation en fonction des compétences disponibles, à aider chacun à les développer, et à modifier son organisation au fur et à mesure que son capital en compétences se sera développé. Cela suppose :

- la mise en œuvre d'une politique de subsidiarité ne consistant pas seulement à «déléguer» mais à garantir, à chaque niveau d'organisation et dans le

le travail, tel qu'il est le plus souvent organisé, réduit l'homme à n'être plus qu'un homo faber, faute de pouvoir se comporter en homo sapiens





cadre du projet commun, une autonomie correspondant aux compétences disponibles,

- l'exercice, venant de chacun, de la responsabilité correspondant aux tâches qui lui ont été confiées,
- le passage d'une somme de compétences individuelles à une compétence collective dans la cadre de l'équipe de travail premier niveau) et de la coordination entre les équipes (deuxième niveau).

Un tel dispositif vise à développer la performance globale et durable de l'entreprise. Mais il convient de tenir compte de ce que tous les salariés n'envisagent pas de la même manière leur contribution à l'oeuvre commune. Les uns, tout en s'acquittant avec diligence du travail qui leur est confié, n'y verront qu'un simple gagne pain parce qu'ils situent ailleurs ce qui compte vraiment dans leur existence ; d'autres se soucient d'abord de leur sécurité matérielle, d'autres encore de leurs possibilités d'évolution ; on en trouvera qui se montrent soucieux de l'utilité de ce qu'ils font en termes de service public, ou encore, qui aspirent à la perfection dans l'exercice de leur métier, ou qui souhaitent mettre en oeuvre des innovations de leur invention. Et d'autres enfin qui attendent de leurs conditions d'emploi un équilibre entre vie professionnelle et vie personnelle. L'entreprise, autrement dit, doit se soucier de

la diversité des attentes à son égard et donc de ce qu'elle peut attendre de ses collaborateurs, chacun avec sa spécificité personnelle. La démarche en termes de compétences, autrement dit, ne saurait se fonder sur une vision uniforme, et très certainement irréaliste, de la façon dont chacun envisage sa participation à l'oeuvre commune.

Une telle uniformité serait revenir à l'illusion d'un algorithme qui s'appliquerait à toutes et à tous, ce que suggèrent les big data. Or, ce serait oublier qu'un fraiseur n'est pas l'équivalent humain d'un autre fraiseur et qu'il a sa dimension propre, ce qui le fait être homme, dans sa singularité. François Dalle, quand il était président de L'Oréal, soumettait les candidats à un poste important à une épreuve redoutable : commenter la peinture abstraite qui se trouvait derrière son bureau. Démarche autrement plus intelligente que celle qui consiste à sélectionner les candidats en fonction de critères compatibles avec un algorithme. Ce risque de réduire l'intelligence à une simple formule mathématique aux résultats reproductibles demande à être dénoncée comme une atteinte à l'identité humaine. Un algorithme dont Steve Reich nous rappelle le caractère illusoire, sans quoi il aurait appelé son oeuvre non pas Music for 18 musiciens, mais « Music for 18 instruments » ♦





L'avis de
l'expert
juridique,
Maître
vous avez
la parole !

Par Sophie Pelicier-Loevenbruck,
avocat associé, cabinet Fromont Brierre

La loi «Avenir professionnel» du 5 septembre 2018 recentre l'obligation de formation des entreprises sur le développement des compétences de leurs salariés.

La réforme de la formation professionnelle issue de la loi du 5 septembre 2018 «*pour la liberté de choisir son avenir professionnel*» met en exergue qu'en réalité l'obligation de formation qui incombe à toute entreprise employant des salariés sur le territoire français a un **double objet**.

1. L'obligation de tout employeur de contribuer au financement de la formation professionnelle de tous les actifs au travers de la nouvelle contribution au financement de la formation professionnelle et de l'apprentissage (CUFPA)

1^{er} objet : il s'agit d'une obligation financière qui se traduit par le versement en pratique de deux contributions respectivement dédiées à la formation dite continue d'une part et à l'apprentissage d'autre part (à raison de : 0,55% et 1% de la masse salariale brute pour les entreprises de moins de 11 salariés et plus pour la première et de 0,68% de la MSB pour la seconde).

La loi Avenir n'opère pas d'augmentation du taux total de contribution obligatoire, qui s'établit toujours à hauteur de 1,23% de la MSB pour entreprises de moins de 11 salariés et de 1,68% pour les entreprises de 11 salariés et plus.

Les deux parts de la contribution dite unique sont mutualisées dès le 1^{er} euro de collecte au profit de la formation de tous les actifs.

La loi reconfigure profondément le mécanisme de collecte des fonds qui est confié aux URSSAF à effet de la collecte 2021 en lieu et place des organismes paritaires collecteurs paritaires agréés (ex «OPCA» et ex «OCTA») qui se voient rebaptisés «OPCO» pour opérateurs de compétences.

L'accent est ainsi symboliquement mis dans leur nom même sur le recentrage de la mission des OPCO autour des services, de l'expertise et l'appui technique aux branches et aux entreprises dans la gestion de leurs politiques de formation au soutien de l'adéquation des emplois et des compétences.

De même, la loi Avenir a créé et mis en place l'établissement public administratif, là encore, symboliquement dénommé «France Compétences» qui reçoit des OPCO pendant la phase transitoire (collectes 2019/2020 au titres des années 2018, 2019 et 2020) puis des URSSAF à compter de 2021 le produit agrégé de la totalité de la collecte des deux volets qui composent la CUFPA.

France Compétences est en charge de sa redistribution selon une clé de répartition elle aussi entièrement nouvelle qui reflète les priorités des politiques nationales de formation et ce qui se joue dans «*la bataille des compétences*» suivant l'expression de la Ministre du travail.

Ainsi les fonds issus de la taxe d'apprentissage ne sont plus directement fléchés vers l'apprentissage et ceux issus de la contribution à la formation professionnelle vers les dispositifs relevant de l'ancien périmètre de la formation dite continue par opposition aux dispositifs d'alternance au sens large, dont l'apprentissage.

La clé de répartition du produit de la CUFPA entre les différentes affectations s'applique désormais à la masse totale collectée, cependant et c'est également à souligner après prélèvement d'un montant fixe annuel dédié au financement du plan d'investissement dans les compétences à destination des chômeurs (PIC), soit 1,632 milliards d'euros pour 2021¹.

Le nouveau système de financement sanctuarise ainsi un montant garanti affecté à la formation des demandeurs d'emploi, exprimé une nouvelle fois sous la sémantique de l'investissement dans les compétences.

A l'issue de la phase transitoire au 31 décembre 2020², il en résultera ainsi deux différences majeures avec l'ancien système de financement :

- La clé de répartition de la CUFPA entre les différents dispositifs financés (CPF, CPF de transition, plan de formation, alternance qui englobe désormais les dispositifs d'apprentissage et de professionnalisation, CEP) sera la même quelle que soit la taille de l'entreprise contributrice ;

¹ Pour précision le montant distribué par France compétences en 2021 est estimé à un total de 9,787 milliards d'euros.

² Le régime transitoire qui va s'appliquer aux titres des années 2019 et 2020 n'est pas traité dans le cadre de la présente contribution (cf. article 4 du décret n°2018-1331 du 28 décembre 2018 relatif à l'organisation et au fonctionnement de France compétences).



- Il n'y aura plus de sous sections financières pour le «*plan de développement des compétences*» (ex-plan de formation) selon la taille des entreprises.
- La fongibilité dite descendante est désormais assurée par construction : toutes les entreprises de 50 salariés et plus contribuent au financement du plan de formation des moins de 50 salariés mais seules ces entreprises restent éligibles à la prise en charge par l'OPCO des actions inscrites dans leur plan.

La loi Avenir pousse à son terme la volonté d'affecter les contributions obligatoires des entreprises prioritairement au financement de la formation de publics prioritaires : chômeurs, jeunes, personnes peu ou pas qualifiées, salariés des TPE/PME.

Concrètement cela se traduit pour toutes les entreprises de 50 salariés et plus qu'elles ne peuvent désormais plus récupérer de fonds mutualisés sauf : à accueillir en alternance de jeunes primo-entrants sur le marché du travail sous contrats de professionnalisation ou d'apprentissage ; à recruter des personnes éloignées de l'emploi dans le cadre des dispositifs de la préparation opérationnelle à l'emploi (POE) et/ou de l'action de formation préalable au recrutement-AFPR.

Pour leurs propres salariés, il demeure le dispositif de promotion et de reconversion par l'alternance, dit «ProA» (venant en remplacement des périodes de professionnalisation) mais dont l'accès est recentré sur les plus bas niveaux de qualification.

C'est le volet de l'obligation qui appréhende l'entreprise dans son rôle de contributeur au service public de la formation de la population active au-delà de son seul objet social, «l'entreprise-providence» pour paraphraser le concept de l'Etat-Providence.

2. se distingue et se conjugue avec l'obligation de l'employeur de former ses propres salariés et désormais quasi exclusivement sur fonds propres pour les entreprises de 50 salariés et plus.

2^{ème} objet : c'est ensuite et également, une **obligation** pour l'employeur de veiller à ce que ses propres salariés bénéficient de manière régulière d'actions de formation.

C'est le volet de l'obligation qui appréhende l'entreprise dans sa qualité d'employeur et qui vise à

assurer l'employabilité de ses salariés par sa contribution concrète à des actions concourant au développement de leurs compétences et à la sécurisation de leurs parcours professionnels.

L'obligation pour l'entreprise de s'acquitter d'une contribution fiscale mutualisée ne se recoupe ainsi que très partiellement avec celle de s'assurer que ses salariés bénéficient effectivement d'actions de formation contribuant à l'objectif d'adaptation à leur poste de travail et/ou de maintien de leur capacité à occuper un emploi au sens des dispositions de l'article L 6321-1 du Code du travail.

La CUFPA versée, l'entreprise n'a pas encore financé l'essentiel de ses besoins directs au titre de la formation de ses propres salariés, à l'exception désormais des seules entreprises de moins de 50 salariés, l'entreprise ne pouvant plus financer tout ou partie de son plan de formation³ sur fonds mutualisés.

Pour autant, la réforme de 2018 n'affranchit nullement les entreprises de leur obligation de financer leur plan de formation, avec la difficulté évidente à assumer une baisse de leur effort de formation, ce d'autant que les enjeux de formation sont plus que jamais présents : besoins de personnels qualifiés face à la transformation numérique, aux mutations technologiques, à l'apparition de nouveaux métiers et à la disparition d'autres, etc.

Il faut également rappeler les risques judiciaires en cas de carence de l'employeur dans l'obligation de former son salarié qui constitue un chef de préjudice en soi, réparable en tant que tel par l'octroi de dommages-intérêts distincts de celui de l'absence de cause réelle et sérieuse de licenciement.

3. La responsabilisation des acteurs : vers la «skilled nation» !

Dans la continuité de la théorie dite «adéquationniste» qui prévaut encore très largement dans la conception française des politiques éducatives, la formation professionnelle est regardée par les pouvoirs publics comme l'élément déterminant pour résoudre le problème du chômage et positionner la France dans le jeu de la concurrence mondiale.

Le gouvernement et le législateur expliquent la réforme et ses enjeux sur la conviction que la France gardera sa place dans la course mondiale à la com-

³ Renommé «plan de développement des compétences» par la loi du 5 septembre 2018, articles L6312-1 et L6321-1 du code du travail



pétitivité en gagnant la bataille des compétences qui prévaudrait très significativement sur le facteur coût du travail.

Pour répondre à ce défi, les actifs/les salariés ainsi que les entreprises et les branches sont invités, avec le soutien des acteurs institutionnels (régions, Education nationale, Enseignement supérieur et Etat) à se saisir du sujet formation professionnelle.

Le CPF nouvelle version est ainsi « désintermédié », mise en relation directe du titulaire du compte et de l'organisme de formation qui n'ont plus à passer par l'intermédiaire de l'OPCO, et « monétisé » : son unité de valeur n'est plus l'heure de formation mais l'euro. Et dans les deux cas dans l'optique affichée d'en faciliter l'appropriation par ses bénéficiaires et sans doute de faire pression sur les prix...

Pour l'entreprise, cela signifie que l'accès aux fonds mutualisés et dédiés au CPF implique désormais tant d'y consacrer d'une manière ou d'une autre des fonds supplémentaires que de convaincre le salarié de l'intérêt partagé de mobiliser son compte pour une action de formation répondant aux besoins de l'entreprise dans une logique de co-investissement.

L'exercice apparaît donc assez contraint, au-delà de le convaincre de la pertinence de mobiliser son droit dans le cadre d'un projet de formation dont le salarié n'est pas à l'initiative directe, les formations éligibles aux CPF sont quasi exclusivement des formations certifiantes⁴.

Il convient de souligner que les CQP de branche ne sont plus éligibles en tant que tels dans le cadre de l'utilisation du CPF s'ils ne sont pas eux-mêmes enregistrés au RNCP.

Pour construire des projets de formation partagés, l'entreprise pourra mettre en avant le fait que cela permet aux salariés d'acquérir une certification nationalement reconnue sur le marché du travail.

Les modalités de réalisation de la formation, qu'elle soit faite sur temps ou hors temps de travail, seront également un levier à prendre en compte dans la négociation.

S'agissant du nouveau dispositif de promotion ou reconversion par l'alternance (ProA) l'accès au financement mutualisé est encore plus exigeant qu'il ne l'était pour les périodes de professionnalisation : le législateur a réservé l'éligibilité à ce dispositif aux sa-

lariés d'un niveau de qualification au plus équivalent au niveau bac+2.

Autrement dit, les actions de formation liées à la nécessité de reconvertir une collectivité de salariés du fait de l'évolution ou de la disparition d'un métier et qui par nature sont des formations lourdes de plusieurs dizaines, voir centaines d'heures ne seront plus éligibles à la ProA si la population concernée a un niveau au moins équivalent à la licence supérieur à bac + 2.

4. L'action de formation a désormais un objet unique : le développement des compétences

En contrepartie du fait que l'obligation fiscale et l'obligation sociale sont désormais très largement décorréelées, le législateur confère aux entreprises une liberté accrue dans le choix des moyens, notamment pédagogiques, pour répondre à l'obligation sociale de former.

Le champ de la formation professionnelle est redéfini autour de la notion d'action concourant au « développement des compétences », qui englobe donc désormais aussi bien l'ancien périmètre de la formation dite continue que celui de la formation en apprentissage.

Désormais l'apprentissage et la formation « continue », laquelle perd symboliquement ce qualificatif, sont rassemblés sous l'appellation commune « formation professionnelle ».

En cohérence avec cette redéfinition du champ d'application de ce qu'est « la formation professionnelle », les actions qui en relèvent sont regroupées en 4 catégories qui concourent toutes au même titre au développement des compétences : les actions de formation stricto sensu ; les actions permettant de faire valider les acquis de l'expérience (VAE) ainsi que le bilan de compétences.

L'action de formation se définit désormais « comme un parcours pédagogique permettant d'atteindre un objectif professionnel », qu'il s'agisse de : permettre à une personne sans qualification professionnelle d'accéder à un emploi ; favoriser l'adaptation des travailleurs à leur poste de travail ou à l'évolution des emplois ; réduire pour ceux dont l'emploi est menacé les risques résultant d'une qualification inadaptée à l'évolution des techniques et des structures ; de favoriser la mobilité professionnelle.

⁴Établissement d'un rapport d'adéquation entre formation et emploi ; supposition que la formation dans une spécialité procure un avantage relatif sur le marché du travail uniquement si l'emploi occupé est de même spécialité.



L'ensemble de ces finalités est mis sur le même plan en terme de valeur : toutes sont considérées comme participant du développement des compétences des salariés.

5. La suppression des catégories du plan de formation : la déhiérarchisation des actions de formation et la notion de formation obligatoire

La mise au même plan de toute action de formation qui concourt au développement des compétences se reflète dans la suppression des catégories du plan de développement des compétences instaurée par la loi du 4 mai 2004 (3 catégories à l'époque), modifiée par celle du 24 novembre 2009 avec la fusion des catégories 1 et 2 (laissant subsister 2 catégories).

La fusion des actions d'adaptation au poste de travail et de celle de maintien de la capacité du salarié à occuper un emploi en une seule catégorie a eu pour effet d'attirer cette dernière dans le régime des actions d'adaptation exclusivement réalisables sur temps de travail.

La loi du 5 septembre 2018 supprime purement et simplement la catégorisation du plan qui regroupe désormais l'ensemble des actions de formation que l'employeur propose à ses salariés. Cette suppression s'accompagne d'une ouverture sans précédent de la possibilité de réaliser hors temps de travail l'ensemble des actions de formation ainsi que de la suppression de l'obligation de paiement de l'allocation de formation.

La nouvelle *summa divisio* s'établit désormais entre, les actions de formation qualifiées d'«obligatoires» et celles qui ne le sont pas. Le législateur n'emploie pas le terme «obligatoire» pour qualifier les premières mais les définit comme «toute action de formation qui conditionne l'exercice d'une activité ou d'une fonction, en application d'une convention internationale ou de dispositions légales et réglementaires»⁶.

Cette définition vise clairement les différentes professions et activités qui peuvent faire l'objet d'une réglementation spécifique en raison de leur nature même ou bien des risques qu'elles impliquent (certificats du type CACES, habilitations électriques, certifications financières/prudentielles, etc.). Ceci étant dit, la distinction avec les autres formations, qualifiées à l'inverse - et sans doute de manière trompeuse - de «non obligatoire», n'est pas si aisée.

En effet, même si elles ne constituent plus nécessairement une catégorie du plan de formation, les actions d'adaptation au poste de travail et de maintien de la capacité à occuper un emploi représentent toujours les deux composantes de l'obligation légale de former de l'employeur et, en tant que telles, leur suivi demeure obligatoire pour les salariés qui ne peuvent s'y soustraire, sauf à s'exposer à une action disciplinaire. Pour autant, il apparaît juridiquement contestable d'affirmer - comme cela a pu être dit ou écrit çà et là - que la formation dite «obligatoire» au sens de la loi du 5 septembre 2018 engloberait systématiquement la formation d'adaptation au poste de travail et même celle de maintien de l'employabilité.

Ces deux types de formation relèvent certes de l'obligation de formation mais elles ne correspondent pas de ce seul fait à la définition de la formation «obligatoire» en ce sens qu'elles ne conditionnent pas nécessairement l'exercice d'une activité ou d'une fonction.

En d'autres termes, l'employeur peut devoir ou vouloir former ses salariés pour anticiper une inadaptation à leur poste de travail ou l'évolution des emplois, des technologies et des organisations sans pour autant que les salariés se voient interdire par une réglementation quelconque d'exercer leurs fonctions dans l'attente du suivi effectif de la formation. Une formation peut donc être obligatoire pour le salarié tout en ne l'étant pas pour l'exercice de sa fonction dès lors que celle-ci n'est pas réglementée.

6. La «dépénalisation» de la formation hors temps de travail

La distinction entre les formations dites «obligatoires» et les autres actions de formation revêt un réel enjeu au regard du régime juridique qui en découle.

Les formations «obligatoires» doivent en effet nécessairement être suivies sur le temps de travail du salarié et donnent lieu par conséquent au maintien de la rémunération pendant leur réalisation.

De plus, ces formations ne sont pas prises en compte au regard du bilan des actions de formation suivies qui doit être effectué tous les six ans dans le cadre de l'entretien professionnel.

Les formations autres que celles dites «obligatoires» sont en principe considérées comme du temps de

⁶ Nouvel article L. 6321-2 du code du travail

travail effectif et donnent lieu au maintien de la rémunération mais, par exception et sous réserve de l'accord du salarié en toute hypothèse, elles peuvent également être réalisées pour tout ou partie hors temps de travail et de surcroît sans plus nécessairement donner lieu à contrepartie financière.

L'accès au « hors temps » peut se faire par deux modes alternatifs.

Par accord collectif : l'intérêt de conclure un accord collectif d'entreprise ou de branche réside dans la capacité à fixer librement une limite horaire pour les salariés en régimes horaires ou sous forme d'un pourcentage pour ceux sous régimes de forfait annuel en jours ou en heures.

Contrairement là encore à ce que l'on peut lire, le suivi d'une formation en dehors du temps de travail ne saurait en tout hypothèse être imposé au salarié.

Il y a là pour la négociation collective un champ à investiguer et à articuler avec le droit à la déconnexion, le télétravail et plus globalement la thématique de la qualité de vie au travail qui amène à dépasser le clivage vie professionnelle/vie personnelle ou plus exactement de prendre en considération la perméabilité croissante de ces temps.

Il ne faut pas minimiser le changement culturel que le développement de la réalisation d'actions de formation hors temps de travail implique en termes d'appropriation par l'ensemble des partenaires sociaux (employeurs et salariés).

Par accord individuel : le plafond légal fixé par défaut est par salarié de 30 heures par an ou de 2% du forfait annuel en heures ou en jours.

7. La consécration de modalités pédagogiques en dehors du modèle présentiel (fin de l'unité de temps, de lieu et de participants)

La loi du 5 septembre 2018 consacre définitivement la validité de la « formation ouverte à distance » (FOAD) et de l'« action de formation en situation de travail » (AFEST), ces 2 modalités pédagogiques pouvant d'ailleurs se combiner. Une action de formation réalisée à distance doit comprendre : « 1° Une assistance technique et pédagogique appropriée pour accompagner l'apprenant dans le déroulement de son parcours ; 2° Une information de l'apprenant sur

les activités pédagogiques à effectuer à distance et leur durée moyenne estimée ; 3° Des évaluations qui jalonnent ou terminent l'action. »

Ce faisant, il n'apparaît pas anodin que le législateur ait ainsi fait d'une condition de forme - à savoir l'établissement d'un programme de formation - une condition de fond tenant au contenu même de la formation. Cet assouplissement des conditions formelles de la FOAD ressort également de l'abrogation des règles spécifiques régissant le mode de preuve de l'assiduité d'un stagiaire à des séquences de formation ouvertes ou à distance.

Depuis 1^{er} janvier 2019, la preuve de la réalisation d'une action de formation est libre, quelles que soient la ou les modalités pédagogiques mises en œuvre. S'agissant des conditions de mise en œuvre d'une formation en situation de travail, celle-ci nécessite : « 1° L'analyse de l'activité de travail pour, le cas échéant, l'adapter à des fins pédagogiques ; 2° La désignation préalable d'un formateur pouvant exercer une fonction tutorale ; 3° La mise en place de phases réflexives, distinctes des mises en situation de travail et destinées à utiliser à des fins pédagogiques les enseignements tirés de la situation de travail, qui permettent d'observer et d'analyser les écarts entre les attendus, les réalisations et les acquis de chaque mise en situation afin de consolider et d'explicitier les apprentissages ; 4° Des évaluations spécifiques des acquis de la formation qui jalonnent ou concluent l'action. »

Ces 4 conditions sont cumulatives, la 1^{ère} et la 3^{ème} apparaissent déterminantes de la distinction avec une activité de pure production qui caractérise la prestation de travail. C'est d'ailleurs ce même critère de la conformité aux objectifs de la formation des activités confiées à son bénéficiaire qui permet de prévenir la requalification en salariat du stage de formation professionnelle continue effectué au sein d'une entreprise tierce⁷.

Toujours pour faciliter le recours à l'AFEST, les mesures réglementaires prises pour l'application de la loi Avenir abrogent l'obligation qui était faite à l'entreprise, lorsque la formation comportait un enseignement pratique donné sur les lieux de travail, d'adresser au CSE un compte-rendu des mesures prises pour que l'enseignement se déroule effectivement de manière conforme à un programme établi en fonction d'objectifs préalablement déterminés⁸.

⁷ Voir en ce sens Cass. soc., 17 octobre 2000, n° 98-40.986 et également : Cass. soc., 4 octobre 2007, n° 06-44.16 ; Cass. soc., 27 octobre 1993, n° 90-42.620 ; Cass. soc., 26 septembre 2007, n° 06-42.910.

⁸ Ancien article D. 6321-3 du code du travail abrogé par le décret n°2018-1330 du 28 décembre 2018 relatif aux actions de formation et aux bilans de compétences



Encore dans l'objectif de rendre le départ en formation plus souple et d'individualiser les modes, les contenus et le moment de la formation selon la réalité des besoins du salarié bénéficiaire et des contraintes de l'entreprise, la loi reconnaît des modalités de formation permettant une acquisition des connaissances et des compétences à un rythme adapté à la situation de chacun (grains⁹ pour les modules en e-learning, modularité des sessions, etc.).

Cet assouplissement reflète l'évolution des règles qui entourent les certifications professionnelles qui, pour être enregistrées au RNCP, peuvent être découpées en blocs de compétences¹⁰ permettant l'obtention de la certification visée en plusieurs étapes, certains salariés pouvant acquérir la formation plus rapidement s'ils ont déjà acquis certains blocs.

8. L'objet de l'entretien professionnel recentré sur l'accès à la formation et l'absence de formation comme critère exclusif de l'abondement correctif

Tout en enrichissant l'objet de l'entretien professionnel biennal de nouvelles rubriques d'information et/ou de discussion entre le salarié et son employeur (information sur le CPF et le CEP notamment), la loi Avenir modifie les conditions de déclenchement de l'abondement correctif de manière à faire strictement découler celui-ci du non-respect par l'employeur de son obligation de former.

L'entretien récapitulatif des six ans, qui va intervenir pour la première fois en 2020 pour les salariés qui étaient en poste en 2014, a toujours pour objet d'apprécier si le salarié a : 1) suivi au moins une action de formation ; 2) acquis des éléments de certification par la formation ou la VAE ; 3) bénéficié d'une progression salariale ou professionnelle.

La loi introduit la possibilité de négocier par accord collectif d'entreprise ou de branche l'adaptation de ces modalités d'appréciation du parcours professionnel au titre du bilan des six ans, d'autres critères que les trois précités peuvent être retenus, tout en gardant à l'esprit que l'entretien professionnel ne peut avoir pour objet d'évaluer la qualité du travail du salarié.

De manière plus immédiate, il est désormais prévu que l'abondement sanction de 3000 euros (versus

100 heures auparavant) intervient uniquement dans l'hypothèse où le salarié n'a cumulativement pas bénéficié des entretiens biennaux et d'au moins une action de formation autre qu'une formation dite « obligatoire » au cours de la période de 6 ans considérée.

Au-delà du bénéfice des entretiens biennaux, l'objet de la vérification qui peut conduire à l'application de l'abondement correctif à la suite de l'entretien des 6 ans devient donc le bénéfice d'une action de formation qui est désormais seul visé.

Ainsi, la condition de fond - suffisante en elle-même pour déclencher l'abondement sanction - est ramenée à l'objet essentiel de l'entretien professionnel, c'est à dire la formation du salarié, qui n'a pas non plus à être nécessairement certifiante.

La traçabilité et la comptabilisation d'un nombre plus divers d'actions de formation suivies par les salariés dès lors qu'elles permettent d'atteindre un objectif professionnel (formations internes, AFEST, etc.) représentent donc un enjeu renouvelé pour les entreprises. Ces dernières ont tout intérêt à valoriser l'exhaustivité des formations dispensées à leurs salariés, même de manière plus informelle.

Le fait que l'entreprise puisse adapter par accord collectif la périodicité de l'entretien et les modalités d'appréciation du parcours professionnel du salarié pour l'entretien professionnel des 6 ans ne l'autorise pas pour autant à s'abstraire des conditions légales d'application de l'abondement sanction.

Il pourrait ainsi être imaginé que l'entreprise accepte non pas de modifier mais d'ajouter aux trois critères légaux d'appréciation du parcours professionnel du salarié en échange d'un allongement de la périodicité des entretiens professionnels.

Quelle que soit la périodicité retenue, le législateur maintient l'obligation pour l'employeur d'organiser un entretien professionnel dans les neuf cas où le salarié reprend ses fonctions à la suite de la suspension de son contrat de travail ou de l'exercice d'un mandat syndical, etc.

Cependant, si le salarié en fait la demande, il est désormais possible de tenir cet entretien de manière anticipée, avant son retour ou la reprise d'une activité opérationnelle.

⁹ Dans la définition qu'en donne le Ministère de l'Éducation nationale, le grain désigne la plus petite unité pédagogique cohérente d'un parcours pédagogique qui peut être associée avec d'autres grains pour constituer les parcours individuels de formation.

¹⁰ un ensemble homogène et cohérent de compétences contribuant à l'exercice autonome d'une activité professionnelle.



9. La liberté des engagements sur l'issue de la formation

La volonté du législateur de lever les contraintes réelles ou supposées à la mise en œuvre d'actions de formation est encore illustrée par deux mesures symboliques.

- Tout d'abord, l'action de développement des compétences - qui correspond à l'ancienne catégorie 2 du plan de formation - ne doit plus nécessairement donner lieu à la prise d'engagement par l'employeur sur les conditions dans lesquels le salarié accède en priorité aux fonctions disponibles correspondant aux connaissances ainsi acquises et ce dans un délai d'un an.

Reste toutefois la sanction «naturelle» du salarié qui monte en compétences mais qui ne se voit rien proposer à la suite de la formation.

Plus globalement, il se perçoit que les actions de formation engagées ne peuvent l'être «hors sol», sans avoir identifié au préalable les débouchés dans le cadre de la politique de GPEC de l'entreprise.

- De même, tout en prévoyant la nécessité d'un avenant au contrat de travail pour mettre en œuvre le dispositif ProA», la loi supprime l'obligation qui était faite à l'entreprise de souscrire des engagements en contrepartie du suivi assidu et de la réussite du salarié aux évaluations.

L'objet même du dispositif étant la reconversion ou la promotion du salarié, il semble toutefois que si aucune suite n'est donnée à l'action avec l'attribution d'un poste répondant à l'un ou l'autre de ces deux objectifs, outre la frustration susceptible d'en découler et les risques associés aux périodes d'attente d'affectation, le salarié pourrait mettre en jeu la responsabilité de l'employeur au titre de l'exécution de bonne foi du contrat de travail.

La construction du projet de formation est évidemment rendue plus aisée et plus attractive pour chacune des deux parties là encore si le poste d'atterrissage est identifié en amont ce à quoi tend une politique de GPEC.

Conclusion

Tout comme les ordonnances Macron, le succès de la réforme de la formation professionnelle qui en constitue le prolongement, implique une véritable révolution culturelle des deux côtés.

Du côté des salariés, il s'agit d'être plus à l'initiative de leur parcours de formation en mobilisant les moyens qui leur sont donnés en contrepartie, alors que la protection assurée par le droit du travail n'a plus tant vocation à empêcher la modification ou la rupture du contrat de travail mais plutôt à l'accompagner en construisant un droit de la mobilité professionnelle, avec notamment des droits portables.



Du côté des entreprises, il s'agit d'intégrer que le système les fait directement contribuer à ce qui auparavant relevait de la seule responsabilité de l'Etat, en participant à la fluidité du marché du travail. Partant, une partie de leurs efforts financiers et qualitatifs ne leur profitera qu'indirectement et/ou à plus long terme.

La flexisécurité c'est admettre que l'entreprise fait œuvre commune à la mobilité professionnelle au sens large, au maintien de l'emploi possiblement ailleurs que dans l'entreprise, qui dans le même temps participe de l'allègement d'une obligation de reclassement interne qui est souvent très souvent difficile à satisfaire.

L'enjeu d'une véritable politique de GPEC n'est plus tant la modification du contrat de travail que l'acceptation du changement de fonction et/ou de métier du fait d'un accompagnement, en particulier par la formation.

Il reste sans doute un obstacle à lever et non des moindres, celui de rééquilibrer les régimes d'optimisation fiscale et sociale qui pour l'heure continuent de donner la prime à l'accompagnement financier des dispositifs de ruptures du contrat de travail.

Au contraire l'investissement formation des entreprises ne bénéficie toujours pas d'un système d'amortissement et/ou de crédit d'impôt. ♦



**La formation,
premier atout pour
accroître l'efficacité
globale de l'entreprise**

Par Jean-Luc Molins,
Secrétaire national de l'UGICT-CGT

Au carrefour de tous les enjeux économiques, sociaux, et environnementaux, la formation est aussi l'enjeu central de la révolution numérique. Il est nécessaire de la repenser sur le plan quantitatif et qualitatif. Sa fréquence, sa forme, son contenu doivent être réexaminés en fonction des besoins dans un principe de hausse du niveau de qualification et de meilleure reconnaissance.

Pour cela, il est nécessaire de sortir de formations dont le format et le contenu sont basés sur l'utilitarisme et le court-termisme. Il s'agit de concevoir de nouveaux cadres de formation qui accompagnent les évolutions des organisations du travail et des métiers (périmètre et contenu), et donnent plus de sens à l'exercice professionnel par l'association des professionnels à la définition de la finalité de leur travail, et aux règles de l'art.

Pour situer et construire de manière adéquate la politique de recrutement, de formation et d'évolution des métiers dans les entreprises, il est nécessaire d'avoir une démarche prospective pertinente sur le devenir des métiers, des qualifications et des compétences. Par rapport à l'activité de l'entreprise, cela implique d'évaluer ces besoins futurs à partir des métiers existants et la réalité des conditions d'exercice professionnel.

ETAT DES LIEUX

Que nous disent les cadres et managers aujourd'hui confrontés à l'évolution du contenu des métiers et de leurs périmètres sous l'influence, notamment, de la transformation numérique des organisations du travail¹ et de l'évolution des métiers ?

Sur le management et la formation

« Pour la gestion du personnel et l'animation de l'équipe, le déficit de formation, ou les formations incomplètes, augmente la difficulté d'accompagnement des salarié-e-s et alourdit la charge de travail des managers. » Léa, cadre, secteur service

« Le temps consacré aux équipes est aussi trop réduit par rapport aux nécessités. Or, la reconnaissance professionnelle passe d'abord par le manager de proximité. Les personnes travaillent plus pour leur manager que pour la direction. » Guillaume, directeur d'agence, secteur bancaire

« Le management par les résultats doit évoluer pour être plus sur les pratiques métier, l'échange de procédés, et la motivation. » Flora, directrice des ventes, secteur des télécoms

« Le partage des informations et l'évolution des compétences augmentent l'interdépendance. » Clémence, DRH, secteur service

« Les crises à gérer ne sont pas dans le tableau des indicateurs. » Flora, directrice des ventes, secteur des télécoms

« La formation professionnelle est importante. Or, faute de temps elle est sacrifiée. » Catherine, responsable d'agence, secteur bancaire.

Sur le type et le mode de formation

« La multiplication des outils à gérer dans le cadre de l'activité professionnelle nécessite d'être anticipée dans le cadre de la GPEC. » Thomas, manager technique, secteur télécoms.

« Les termes de "granule de formation" et "brique de compétence" illustrent une conception de la formation décomposant le métier en tâches. C'est une vision réduite de l'activité induisant perte de sens. » Julien, conseiller, secteur service

« De nouvelles compétences sont nécessaires par rapport à la nouvelle configuration de travail et l'introduction des nouveaux outils numériques. Cela a, par exemple, nécessité de décomposer en deux fonctions distinctes les chefs de projets : un technique qui travaille en relation avec l'éditeur ; et un utilisateur chargé de l'accompagnement, qui forme les utilisateurs in situ. » Paul, responsable déploiement, secteur édition

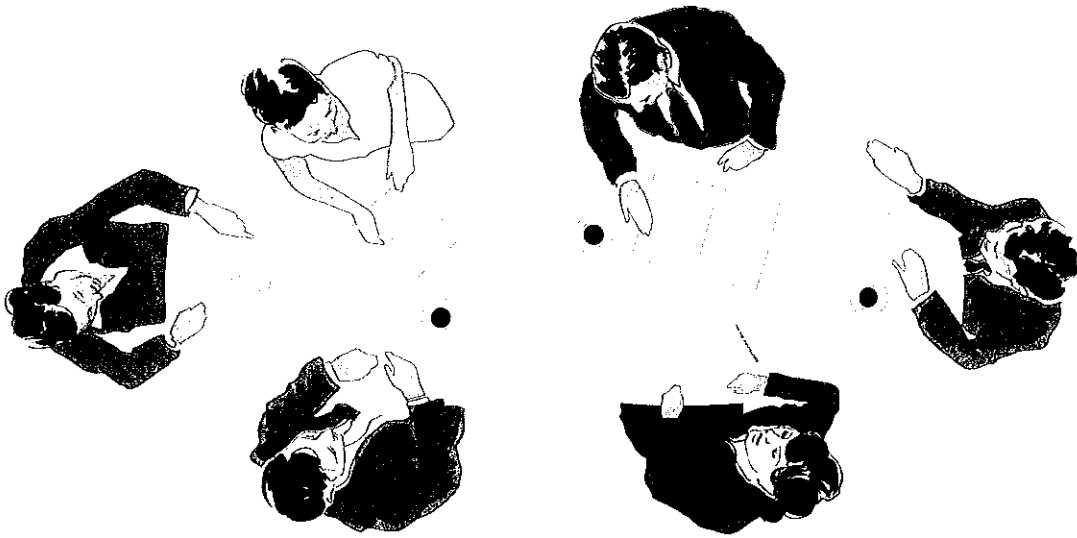
« Le e-learning est utile pour la partie documentation à connaître par exemple, mais l'interaction humaine est nécessaire pour rendre les apprentissages efficaces. » Rose, responsable QVT, secteur industrie

« L'utilisation des formations en ligne, du type MOOC, présente des avantages et des inconvénients : certes, on ne se déplace pas, mais l'environnement ne prête pas à la concentration pour suivre la formation. » Daniel, manager technique, secteur télécoms.

« Les MOOCS (Formation en ligne à distance) doivent rester des moyens de test de connaissance

¹ Témoignages recueillis dans le cadre du projet QVT & Numérique de l'UGICT-CGT retenu par l'ANACT <https://lenumeriqueautrement.fr/les-temoignages/>





et des sources d'information supplémentaires, sans se substituer aux formations en présentiel. » Marc, chargé d'affaires, secteur énergie.

Sur la formation et sa mise en œuvre en situation professionnelle

« Les fondamentaux du métier évoluent, il y a besoin d'accompagner ces évolutions. » Arsène, responsable service client, secteur service

« Il y a besoin de mise en pratique pour gérer la transition. À la mise en place d'outil correspond une productivité présumée, souvent au détriment de la dimension formatrice et du niveau d'autonomie. Cela participe à la déshumanisation du travail. » Pierre, directeur d'agence, secteur bancaire.

« Les formations dispensées sur l'organisation du travail pour accroître son efficacité personnelle ont leur limite. » Nathalie, coordinatrice de projets, secteur industrie

« La qualité de la formation, comme pour celle qui concerne la conception assistée par ordinateur, n'est pas toujours de bon niveau car réalisée par des sociétés pas forcément expertes sur le métier. De plus, les logiciels utilisés peuvent être des sous-produits de l'industrie qui sont développés petit à petit, et donc pas totalement opérationnels immédiatement. Cela en rajoute à la défiance vis-à-vis de ces outils. » Léa, cadre, secteur service

« L'introduction de nouveaux outils numériques est à la fois indispensable et une opportunité pour aller dans le sens de l'amélioration du service rendu au client. Cela ne sera pleinement efficace que si cela s'accompagne de formation à l'utilisation de ces nouveaux outils. » Lucie, responsable d'agence, secteur bancaire

« Ce qui est déterminant c'est la finalité des nouveaux outils et l'accompagnement à leur utilisation. » David, consultant mobilité, secteur service

Sur la formation, l'inclusion et la mixité des emplois

« L'analyse de l'évolution des emplois dans le secteur montre que les femmes sont les premières victimes des destructions d'emplois non qualifiés liées à l'essor du digital. » Mathilde, DRH carrière et développement, secteur service

« Il est utile de créer des possibilités de reconversions professionnelles attrayantes pour les personnels ne souhaitant pas se reconvertir, quelques années avant leur départ en retraite. » Valentin, cadre, secteur service

« La crainte est, par exemple, l'utilisation des algorithmes pour réaliser des pré-recrutements, ou la gestion de la formation professionnelle, et/ou l'évolution professionnelle en fonction de l'orientation voulue par l'entreprise et des données des salarié-e-s collecté-e-s et connu-e-s, en excluant ou marginalisant l'expertise professionnelle RH et/

ou les souhaits des salarié-e-s. » Paul, responsable déploiement, secteur édition

« Pour chaque nouvel outil il y a une phase transitoire à gérer, nous passons beaucoup de temps au téléphone avec les managers dans ces moments-là. » Leïla, cadre RH, secteur énergie.

« Il est important de tenir compte des réalités différentes et de l'usage différencié des outils mis à disposition. » Claire, RRH, secteur service

« Les évolutions doivent être regardées à travers le prisme de l'emploi au féminin et l'accompagnement doit porter sur l'acquisition de compétences liées aux tâches à valeur ajoutée. » Mathilde, DRH carrière et développement, secteur service

QUELS AXES POUR PENSER LE DEVELOPPEMENT DE LA FORMATION ?

Répondre aux nouveaux défis

Dès septembre 2015, le rapport Mettling² avait souligné l'importance de l'éducation au numérique et d'anticiper l'obsolescence des postes en mettant en place une politique RH de reconversion afin de créer des passerelles entre les métiers.

Le rapport du Conseil d'orientation pour l'emploi de septembre 2017 sur « Automatisation, numérisation et emploi » considère que « l'enjeu majeur est d'assurer l'ajustement entre les compétences des actifs et les besoins d'une économie en mutation pour permettre à chacun d'avoir un bon emploi et pour tirer tout le parti de la transformation en cours ».

La capacité d'innovation, le niveau de productivité, les conditions de vie et de travail, l'intérêt et le sens du travail, le niveau d'engagement des travailleuses et travailleurs dans leur activité en dépendent étroitement.

Le développement des environnements numériques au travail introduit aussi de nouveaux besoins en formation qui lui sont propres. A la formation liée au métier et à son évolution, s'ajoute la formation à l'utilisation des outils numériques dans le cadre professionnel.

L'évolution du contenu des métiers et des modes d'organisation du travail est marquée par l'intro-

duction des process liés au numérique : le traçage et le stockage de la data, son traitement automatisé (IA), et sa mise en réseau. L'introduction de la robotisation et l'automatisation de certaines tâches nécessite de penser les nouveaux cadres du travail en y intégrant les apprentissages nécessaires à ces nouveaux processus et aux nouveaux savoir-faire. Cela requiert d'investir dans la conception et la réalisation des nouveaux outils, ainsi que la formation à l'utilisation de ces nouveaux outils, auquel s'ajoutera aussi la formation à l'évolution des métiers.

Ces temps de formation et d'accompagnement nécessaires pour permettre l'adaptation à ces nouveaux cadres de travail pourront être dégagés grâce aux gains de productivité générés par l'automatisation. Des évolutions bien pensées permettront de concentrer le rôle des machines sur le quantitatif et le répétitif ; et le rôle des humains sur le qualitatif, la créativité et l'innovation.

Sécuriser l'emploi et en assurer la mixité

La transformation des modèles économiques et des chaînes de valeur, le changement des processus et de l'organisation du travail, la modification des postes de travail et du contenu des métiers va nécessiter la mise en place de formation à un niveau inégalé en volume, en contenu, et en qualité. Nous entrons dans une ère où, plus que jamais, la performance au travail sera directement liée au niveau de qualification, et donc, à la qualité des formations dispensées. L'accélération de la transmission des savoirs et de la diffusion des nouveaux outils va nécessiter de s'inscrire dans une logique de formation continue et d'anticipation. La GPÉC doit prévenir l'obsolescence des compétences, remplir son rôle d'anticipation sur l'évolution des qualifications et des métiers, et s'inscrire dans une logique d'élévation des qualifications et des compétences. Ce droit à la formation doit être garanti au salarié, et pas laissé à la seule initiative de l'employeur. Autre aspect important, il doit être étendu à tous les membres de la communauté de travail, quel que soit le statut de la travailleuse ou du travailleur, afin de garantir la qualité et le respect des règles de l'art dans la réalisation de l'activité.

La formation professionnelle est un investissement de moyen et long terme qui permet d'augmenter la productivité des salarié-es, à l'heure de la révolution numérique elle nécessite un effort conséquent sur :

- la formation, son contenu, sa qualité, ses conditions d'accès et ses conditions de réalisation ;

2 http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_mettling_-_transformation_numerique_vie_au_travail.pdf



- la reconnaissance du niveau des qualifications dans chacune des branches et des métiers, reconnaissance intimement liée à une meilleure mixité des emplois ;
- la reconnaissance des nouvelles compétences acquises dans le cadre de l'évolution des métiers.

La transformation numérique est un risque pour l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes, mais elle peut être aussi une opportunité pour assurer une meilleure mixité des emplois. L'existence des stéréotypes sur l'accès aux métiers techniques, plus le fait que vont être impactés par les suppressions d'emplois les métiers traditionnellement fortement féminisés (appartenant aux filières marketing, RH, communication,...) rendent nécessaire une politique volontariste en la matière. Des dispositifs RH et de formation dédiés pour garantir la mixité des emplois doivent être mis en place pour atteindre l'objectif d'égalité entre les femmes et les hommes. Des mesures doivent également être prises pour éviter les discriminations liées à la maternité qui pénalisent particulièrement la carrière des femmes cadres. L'UGICT-CGT fait des propositions concrètes sur ce sujet³.

La mixité, à tous les niveaux, des emplois nécessite de revoir la gestion de la mobilité géographique, l'organisation du travail et le fonctionnement des collectifs de travail. Il s'agit notamment de limiter les déplacements, diminuer le présentisme, et faciliter l'équilibre vie privée / vie professionnelle. La campagne de l'UGICT-CGT « Pour le droit à la déconnexion et la réduction effective du temps de travail » s'inscrit dans cette logique⁴. Elle vise à transformer la culture managériale existante, faciliter le travail individuel et collaboratif, préserver la santé des salariées en allégeant la durée et la charge de travail.

Garantir le droit à la formation et l'accès à la formation

Les changements techniques engendrent la nécessité pour les travailleurs de faire évoluer leurs qualifications et d'en acquérir de nouvelles. Dans le cadre de ce processus, il est important pour nous que la qualification soit un droit pour le travailleur, et pas une faveur de l'employeur. Nous devons fixer des droits de formation obligatoires et suffisants pour les travailleurs, leur permettant de préserver

et d'améliorer leurs situations. Ce sujet essentiel est partagé par l'ensemble des organisations syndicales au plan international. A titre d'exemple voici l'extrait concernant la formation issu de la plateforme revendicative d'industriAll Europe⁵ (décembre 2015) sur la branche métallurgie :

1. Intégrer les nouvelles qualifications numériques, tâches et catégories de travail dans les négociations avec les employeurs.
2. Négocier la formation et la requalification continues de la main-d'œuvre existante pour s'adapter au rythme rapide des changements techniques dans le monde numérique.
3. Soutenir l'utilisation de normes en tant qu'outils permettant d'augmenter l'offre de formation et les certifications non rattachées à un fournisseur.
4. Négocier des conditions d'e-apprentissage qui sont favorables aux travailleurs, à savoir avec des résultats efficaces, mesurables et certifiés, à des prix abordables et avec un partage équitable des coûts (en temps et en argent) et des profits.
5. Anticiper les besoins en nouvelles qualifications et compétences, notamment pour les jeunes

En amont, il s'agit d'évaluer par anticipation dans le cadre de véritable GPEC les besoins par branche professionnelle pour construire les offres de formations pour chacun des métiers existants et nouveaux, en intégrant la nécessité de concevoir des passerelles entre métiers.

L'offre de formation doit être lisible et commune. Compte tenu des évolutions rapides le référentiel public métier doit être adapté en continu en fonction des évolutions constatées et prévisibles. La Commission Nationale de la Certification Professionnelle⁶ doit être dotée des moyens et de pouvoirs plus étendus pour établir ces certifications.

Inscrire la formation dans un processus continu

Le numérique induit une modification des organisations du travail et des process, mais également une transformation du contenu même des métiers. Des métiers se transforment, tandis que d'autres apparaissent et d'autres encore sont menacés par l'automatisation ou le report de certaines tâches sur l'utilisateur ou le client. L'évolution du contenu et des périmètres des métiers est un point très important à prendre en compte, qui nécessite d'être étudié

³ <https://vdmere.fr/>

⁴ <http://ugict.cgt.fr/deconnexion/>

⁵ <http://www.industriall-europe.eu/committees/IP/PolPaper/iAll66AdoptedECCDec15-Digitisation-FR.pdf>

⁶ <http://www.cncp.gouv.fr/>



comme le fait l'APEC⁷. Cela justifie aussi le développement conséquent de la formation professionnelle, qui doit être complété par des dispositifs d'accompagnement in situ, pour consolider les acquisitions en situation d'exercice professionnel. L'ANACT montre que les organisations apprenantes participent à l'amélioration de qualité de vie au travail.

La formation doit être pensée sur deux axes :

- 1) Celui lié à l'utilisation des nouveaux outils numériques et aux nouveaux processus organisationnels de l'activité professionnelle
- 2) Celui lié à l'évolution du contenu même du métier et de son périmètre

Pour cela, il s'agit de :

- Former les managers aux nouvelles formes d'expertise que représente l'utilisation des outils numériques et à l'accompagnement de leur équipe dans l'appropriation de ces outils collaboratifs
- Consacrer du temps à la co-construction collective des outils et de leur usage afin de les inscrire dans les processus d'utilisation en situation d'activité professionnelle ;
- Former les managers et les équipes sur le droit à la déconnexion afin de respecter l'équilibre vie professionnelle / vie privée.
- Développer les politiques de formation et de reconversion afin d'anticiper l'obsolescence des postes de travail et de certains métiers concernés ;
- Adapter et créer des dispositifs de professionnalisation et des passerelles entre les métiers ;
- Intégrer l'objectif de mixité des emplois, notamment dans les métiers émergents.
- Reconnaître l'élévation du niveau de qualification en mettant en place des dispositifs de certification (de type VAE) pour valoriser les nouvelles compétences acquises par les salarié-e-s.

Il n'y a pas de déterminisme technologique

cet objectif, il est nécessaire d'interroger l'utilité et la finalité des projets et des technologies déployées, afin de construire du sens au travail et par le travail. Cela nécessite, en conséquence, de concevoir un nouveau management fondé sur l'intelligence collective, les organisations du travail apprenantes, et la formation. Car l'automatisation de certaines tâches va nécessiter de penser les nouveaux cadres de travail en y intégrant les apprentissages nécessaires à ces nouveaux processus et savoir-faire. Ces temps de formation et d'accompagnement nécessaires pour faciliter l'exercice professionnel dans ce nouvel environnement pourront être dégagés grâce aux gains de productivité générés par l'automatisation. Il s'agit de concevoir le «travailler» de demain en sachant anticiper les enjeux sociaux et environnementaux. Solutions numériques et solutions organisationnelles vont de pairs. Les apprentissages et le rôle dévolu au professionnel dans les nouveaux cadres de travail seront déterminants et structurants. Il faut concevoir ces organisations de travail avec l'objectif de valoriser l'activité humaine en la concentrant sur les tâches valorisantes qui nécessitent le recours à l'analyse et la créativité. Les moyens technologiques doivent être mobilisés pour constituer une aide à la décision et à l'exercice professionnel, toutes les tâches fastidieuses et répétitives doivent être automatisées.

Il n'y a pas de déterminisme technologique, donner du sens aux évolutions nécessite d'unir progrès sociaux, progrès environnementaux et progrès technologique dans les choix politiques et économiques qui vont être faits. Il est nécessaire de remettre le travail au centre de la réflexion pour déterminer les solutions à apporter, compte tenu des bouleversements attendus sur notre modèle social, sur le rapport au travail, sur le sens du travail, la qualité de vie au travail et hors travail, les organisations et les postes de travail, et les évolutions fortes des contenus des métiers.

Emanciper le travail

Syndicalement nous agissons pour qu'à l'entreprise les technologies numériques soient utilisées pour offrir un environnement et un cadre de travail émancipateur, facilitant la libération de l'innovation et de créativité des professionnels. Pour atteindre

L'enjeu est donc de renforcer et de compléter la législation actuelle du travail afin qu'elle encadre mieux les évolutions attendues par son caractère normatif, et incite ainsi les différents acteurs à construire les nouvelles protections, dont la formation est partie intégrante. ♦

⁷ <https://cadres.apec.fr/Emploi/Marche-Emploi/Les-Etudes-Apec/Les-etudes-Apec-par-annee/Etudes-Apec-2015/Referentiel-des-metiers-du-marketing-digital/Marketing-digital-des-metiers-cadres-en-constante-mutation>

⁸ <https://presse.apec.fr/Presse/Communiqués-de-l-Apec/Les-Etudes/Les-metiers-et-compétences-cadres-dans-le-cloud-le-big-data-et-la-cybersecurite--etude-Apec-OMT>





Tribune « Les sept lois de la pratique de la compétence » (Bernard Masingue, consultant)



FOR - Paris - mercredi 13 novembre 2019 - Tribune n° 167675

Le mot « compétence » est utilisé à tout propos :

- Bataille de la compétence,
- Gestion prévisionnelle des compétences,
- Certification de compétence,
- Blocs de compétences,
- Compétences transverses,
- Compétences américaines (skills) etc.

Si l'on y ajoute que le législateur utilise abondamment ce terme sans jamais vraiment le définir, on se retrouve dans une situation où l'on peut en dire ce que l'on veut...

Il existe des définitions rigoureuses de la compétence mais elles ont un faible impact sur les pratiques : chacun est libre de les adopter, de les récuser, ou - pire - de ne pas s'y intéresser. On peut effectivement considérer que cette situation offre bien des avantages en ce qu'elle permet de faire avancer de manière pragmatique le développement qualitatif des conditions nécessaires à la performance individuelle et collective dans le travail.

Mais ce flou conceptuel a aussi des effets pervers, significatifs et dangereux. Essentiellement parce qu'il ne permet pas d'identifier clairement qui est responsable dans le processus d'acquisition des compétences et qui doit en être le pilote de ses usages.

Pour y voir plus clair, plutôt que de donner une définition supplémentaire et inutile de la compétence, arrêtons-nous sur quelques lois de la pratique de la compétence. D'autant qu'elles font assez largement consensus.

Une tribune de Bernard Masingue pour News Tank.

Pour plus de confort, [poursuivre la lecture sur le site](#)

Les sept lois de la compétence

Loi n° 1

Les compétences ne peuvent s'observer que sur une situation professionnelle exercée en responsabilité et par rapport à cette situation. Autrement dit, il est impossible de dire qu'une personne est compétente tant qu'elle n'a pas été confrontée, en responsabilité, à sa situation professionnelle réelle (un emploi). Avant cela, on peut certes faire l'hypothèse qu'il sera compétent, mais l'expérience nous démontre que c'est loin d'être toujours le cas.

Loi n°2

Chacun peut dire (à commencer par les intéressés) qu'une personne est « compétente » mais en définitive, il n'y a que l'employeur (avec son management) à pouvoir reconnaître et sanctionner cette compétence par un emploi, une rémunération, une reconnaissance, une promotion ou, à l'inverse, une exclusion, une rétrogradation, une déconsidération. À quoi cela sert-il de dire qu'un collaborateur est très compétent si l'employeur ne le constate pas ?

Loi n°3 (qui découle de la loi n°2)

La compétence n'est pas un concept juridique - d'ailleurs si le législateur la cite abondamment, il se garde bien de la définir.

Loi n°4

L'acquisition de la compétence est un co-investissement de la personne et de son employeur. Toute situation de travail demande à être appréhendée, comprise et expérimentée. Et donc expliquée. D'une manière minimaliste (dans les organisations tayloriennes), ou complexe (dans les emplois à fortes responsabilités), mais toujours indispensable. Personne n'est compétent à la première minute dans son emploi. Cet impératif de co-investissement est bien une double responsabilité du management et du salarié.

Loi n°5

Toute compétence individuelle s'inscrit dans une composante collective. Citons Guy Le Boterf, spécialiste des compétences : « Les gains de performance des entreprises dépendent de plus en plus, non pas de l'addition de compétences individuelles, mais d'un effet de système provenant de la qualité des interfaces entre les professionnels au sein de leurs unités de travail ».

- Toute évaluation de compétences doit donc avoir :
- Un volet individuel (celle du salarié),
- Un volet collectif (l'organisation et ses membres).

Loi n°6

Compte tenu de ce qui précède, il ne peut y avoir, sur le marché du travail, que « des gens réputés compétents ou en capacité de le devenir » en fonction de leur formation, de leur expérience, de leur lucidité, de leur intelligence des contextes, de leur motivation, etc.

La récrimination des employeurs à ne pas trouver de gens immédiatement compétents manque de logique. Il faut assumer le fait que l'acquisition d'une compétence opérationnelle satisfaisante demande du temps et un investissement dans l'exercice de l'activité, surtout dans notre monde du travail où le prescrit à souvent du mal à s'adapter à un réel mouvant

Loi n°7

La compétence ne s'use que si l'on ne s'en sert pas. C'est le problème des professionnels en cessation d'emploi depuis un certain temps (et aussi de certains salariés). Les employeurs le savent bien d'où leur difficulté à être recrutés ou reclassés.

Quelle leçon pour l'action ?

L'analyse de ces sept lois montre que, quoique l'on dise, fasse, pense ou organise, l'acquisition de la compétence ne peut se faire sans l'imbrication de la situation de travail et donc substantiellement celle de l'employeur (et bien sûr la personne !) dans le processus d'apprentissage.

On doit alors s'interroger sur la place la formation professionnelle

- Sur la base des sept lois présentées on peut en conclure :
- que la formation n'est pas capable de délivrer seule de la compétence à quelqu'un ;

- qu'elle sert à l'acquisition de qualifications, préalable à la compétence.

Les qualifications sont, elles, un concept juridique, défini, sanctionné légalement par des diplômes, des titres ou des classifications... C'est cette qualification professionnelle qui donne une légitimité, une crédibilité sur le marché du travail interne ou externe plus ou moins importante en fonction de la formation reçue, de son intensité, de sa qualité, de sa réputation et également de l'expérience acquise par la personne.

Ainsi, par exemple, vaudrait-il mieux parler de « bloc de qualifications » plutôt que de « bloc de compétences ».

« Réhabiliter le concept de qualification »

Il faut donc demander à la formation professionnelle de donner ce qu'elle peut donner c'est-à-dire développer les qualifications (sans en avoir, pour autant, le monopole). Et donc, réhabiliter ce concept de qualification. Charge aux employeurs (toujours en co-investissement avec leurs salariés) d'assurer, eux, leurs responsabilités intrinsèques en matière d'acquisition et de développement de compétences.

Dans un monde où l'avantage concurrentiel repose de plus en plus fortement sur les compétences exercées, cette responsabilité de leur développement n'est plus une activité périphérique de l'employeur. Elle est devenue une activité « cœur de métier ».

Cela se constate d'ailleurs dans nombre d'entreprises quand le pilotage de la compétence est repris en direct par le management (business unit ou direction métier).

Imputer au système de formation professionnelle initiale ou continue de ne pas développer suffisamment les compétences est une aberration conceptuelle et un frein à la performance dans la chaîne de son acquisition. Cela devrait questionner le fait d'être hyper exigeant à l'égard du système formation (certification, qualité, évaluation...) et somme toute très peu à l'égard de l'autre acteur principal de cette chaîne : l'employeur.

- C'est la grande vertu des pédagogies d'alternance d'impliquer ensemble l'organisme de formation et l'employeur dans leur champ respectif de responsabilité ;
- À l'organisme de formation d'assurer une qualification professionnelle de qualité, pertinente, adaptée et évolutive ;
- À l'employeur d'assurer la mutation de la qualification (et de l'expérience) en compétences opérationnelles.

Il en va de même pour les apprentissages en situation de travail lorsqu'une contribution de l'organisme de formation est jugée nécessaire, ce qui n'est pas toujours le cas, par exemple dans les organisations apprenantes.

Depuis le développement des politiques dites de compétences et des parcours professionnels, le mot qualification est devenu un mot obsolète, voire vieillot ou suranné. Il faut au contraire réhabiliter les qualifications parce que c'est la condition nécessaire pour que le système de formation soit évalué sur ce qu'il doit produire, sur ce qui est de sa responsabilité dans l'obtention finale de la compétence en identifiant bien les responsabilités respectives entre lui et l'employeur.

On voit ainsi que les distinctions proposées, loin d'être un débat d'expert, sont de fait nécessaires à la performance et à la productivité des acteurs dans les mondes du travail. Et à la qualité de leur dialogue social.

Comment les entreprises s'organisent pour mettre les salariés en capacité de se former

How do firms organized in order to enhance the capability for learning of their employees

Wie organisieren sich Unternehmen, um bei Arbeitnehmern die Fortbildungskapazität zu fördern ?

Cómo se organizan las empresas para darle a los asalariados capacidad de formarse

Josiane Vero et Jean-Claude Sigot

OpenEdition

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/5011>

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 30 avril 2017

Pagination : 73-75

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Josiane Vero et Jean-Claude Sigot, « Comment les entreprises s'organisent pour mettre les salariés en capacité de se former », *Formation emploi* [En ligne], 137 | Janvier-Mars 2017, mis en ligne le 30 avril 2017, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/5011>

Comment les entreprises s'organisent pour mettre les salariés en capacité de se former

JOSIANE VERO

Economiste, chargée d'études au Céreq dans le département Formation et Certification

JEAN-CLAUDE SIGOT

Economiste et statisticien, chargé d'études au Céreq dans le département Formation et Certification

Résumé

■ Comment les entreprises s'organisent pour mettre les salariés en capacité de se former

Depuis près de quinze ans, les réformes de la formation continue, en France, visent de plus en plus à faire du salarié le principal acteur de sa formation et de son évolution professionnelle. Une nouvelle sémantique du travail s'installe, associant la liberté à la responsabilité. Cette contribution explore les conditions de ce couplage entre liberté et responsabilité en matière de formation continue. À partir de l'approche par la capacité d'A. Sen, elle évalue la portée des politiques de formation des organisations pour identifier celles qui favorisent la capacité des salariés à agir sur leur formation. Elle propose une typologie de ces politiques de formation et identifie les caractéristiques des organisations les plus capacitantes, à partir de l'enquête couplée employeur-salarié DIFES 2 (dispositif d'information sur la formation employeur-salarié).

Mots clés : formation professionnelle continue, politique de la FPC, FPC en entreprise, approche par les capacités, cheminement professionnel

Abstract

■ How do firms organized in order to enhance the capability for learning of their employees

For nearly 15 years, reforms in continuing vocational training implemented at the French policy-making level have increasingly expected the employee to become the main actor of his learning and his professional evolution. A new semantics of work and learning is emerging, combining freedom and responsibility. This contribution explores the conditions of this linkage between freedom and responsibility with regard to continuing vocational training. Drawing inspiration from the capability approach of Amartya Sen, it assesses the scope of corporate continuing vocational training policies to identify those that promote the capability for training of employees. It provides a typology of these corporate trai-

ning policies and identifies the characteristics of the most capability-friendly organizations from the French linked employer-employee survey DIFES2.

Keywords: continuing vocational training, CVT policy, CVT in companies, capabilities approach, occupational paths

Journal of Economic Literature: J 24 ; M 51

Traduction : Auteurs

C'est peu dire que depuis une bonne quinzaine d'années, les politiques de formation continue sont traversées par un courant de réformes ininterrompues qui déplacent progressivement « *le centre de gravité du droit de la formation du collectif vers l'individuel* » (Luttringer, 2013).

Avec l'Accord national interprofessionnel (ANI) du 14 décembre 2013 et la loi 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale s'engage la dernière réforme en date. Si elle prévoit des transformations impactant tous les acteurs de la formation continue, c'est peut-être et surtout l'individu qui est placé au cœur du système. Il est, plus que jamais, appelé à être « *l'acteur de son évolution professionnelle* » (ANI 14 déc. 2013, article 1 du titre I).

Le dispositif le plus important pour atteindre cet objectif semble être le compte personnel de formation (CPF). Il consacre un droit attaché à la personne, au-delà de son contrat de travail, qui a pour objet de « *donner à chacun les moyens de sécuriser son parcours professionnel* » (ANI 14 déc. 2013, préambule du titre III). Cette tendance à l'individualisation des droits ne s'est pas démentie avec la loi El Khomri du 8 août 2016. Avec sa mesure phare, le compte personnel d'activité (CPA), elle consolide les murs porteurs d'une protection que les actifs ne trouvent plus dans le contrat de travail (Dayan, 2016). Ils sont désormais appelés à prendre en charge leur sécurité en mobilisant un ensemble de « *comptes personnels ayant pour objet direct ou indirect la formation* » (Luttringer, 2016) face aux aléas de la vie professionnelle.

On relève pour la première fois l'énonciation d'un objectif de ce type dans le préambule commun aux ANI de 2003 et 2009 : « *Chaque salarié doit pouvoir être acteur de son évolution professionnelle* ». Étroitement associée au défunt Droit Individuel à la Formation (DIF), qui sera remplacé par le CPF, cette injonction lancée alors aux seuls salariés s'est accompagnée de l'instauration du thème de la responsabilité individuelle.

Rompant avec le système issu de la loi de 1971 qui privilégiait, en premier lieu, l'entreprise, ses financements et sa responsabilité, les partenaires sociaux et les pouvoirs publics se sont ainsi engagés à adapter la formation continue aux transformations de l'emploi et du travail, en instituant un droit individuel à la formation qui favoriserait le développement des formations à l'initiative de l'individu (Merle et Lichtenberger, 2001). En

positionnant ainsi l'individu au centre, ce déplacement de responsabilité participe d'un double mouvement qui, d'une part, valorise la liberté individuelle et, d'autre part, exige que chacun prenne ses responsabilités et soit le responsable de sa formation et de son évolution professionnelle.

La valorisation de la responsabilité individuelle et de la liberté est l'un des traits essentiels de la sécurisation des parcours professionnels, modalité française de la flexisécurité européenne (Commission européenne, 2007). Elle est apparue dans un contexte de fragilisation du modèle fordiste d'emploi et de protection sociale qui a pourtant formé l'ossature d'une régulation sécurisée au travers de laquelle les travailleurs échangeaient subordination contre sécurité dans le cadre d'emplois à temps plein et à vie dans la même entreprise. À cette dominance des marchés internes du travail associée à une « *sécurité de l'emploi* » (Boyer et Durand, 1993) se substitue progressivement une problématique de sécurisation active des parcours (Giddens, 1998), où le travailleur, perçu comme plus mobile, est appelé à prendre en charge des transitions (Schmid et Gazier, 2002) entre différents statuts dans l'emploi, le travail et la vie active en général (Supiot, 1999). En contrepartie, il revient aux politiques publiques de l'équiper à cette fin.

Or, déplacer la responsabilité de la formation de l'entreprise vers le salarié constitue une évolution ambivalente. Le pouvoir d'agir de l'individu est encouragé, mais dans le même temps, celui-ci est tenu pour seul responsable d'un éventuel déficit de formation, d'une absence d'évolution professionnelle ou d'un manque « d'appétence », indépendamment des contraintes structurelles qui pèsent sur lui. La responsabilisation de la personne dépend autant des droits qui lui sont attribués que des conditions de leur effectivité, faisant de la conversion des droits formels en droits réels dotés d'effets un enjeu central. Aussi, se soucier de la liberté d'action suppose-t-il d'analyser le droit de la formation, mais aussi de sortir du droit pour s'aventurer sur le terrain de sa mise en œuvre, plus particulièrement l'entreprise, principal canal de formation des salariés, en France (Caillaud et Zimmermann, 2011). Il importe donc de se doter d'instruments susceptibles d'évaluer la portée des politiques de formation mises en œuvre dans les organisations pour apprécier celles qui favorisent la capacité d'action des salariés en matière de formation et de parcours professionnel (Verd et Vero, 2011).

Notre contribution vise à proposer un tel instrument analytique, inspiré de l'approche par les capacités d'Amartya Sen (2000 ; 2005 ; 2006). Nous présenterons d'abord les concepts clefs de l'approche, avant d'examiner en quoi et comment elle offre un cadre analytique pertinent pour apprécier la capacité des personnes en matière de formation. Nous analyserons ensuite quatre configurations d'entreprise, selon qu'elles favorisent plus ou moins cette capacité, à partir de l'enquête couplée employeur-salarié DIFES 2 (dispositif d'information sur la formation employeur-salarié, **encadré 1**). La dernière partie interrogera les caractéristiques structurelles des organisations les plus propices à la capacité à se former.

1 | Analyser les politiques de formation à l'aune des capacités

Une abondante littérature existe, qui tente de comprendre la réalité organisationnelle des entreprises, en essayant de repérer des formes récurrentes (Mintzberg, 1982 ; Nizet et Pichault, 2001 ; Lorenz et Valeyre, 2000 ; Livian, 2008). Ce faisant, elle interroge les relations entre les transformations organisationnelles et les politiques de formation. Ce désir de mettre en ordre se fonde sur « *une tradition d'intelligibilité par classification* » (Coenen-Huther, 2007).

Passer la formation continue en entreprise au filtre de l'approche par les capacités n'est pas neutre. Comme pour toute classification, la base informationnelle sur laquelle elle repose véhicule des présupposés proposant un reflet particulier des politiques de formation. Elle en fournit une image partielle en sélectionnant des informations, aux dépens d'autres possibles (Vero et *al.*, 2012). De la sorte, elle contribue aussi à reconfigurer la situation observée dans le sens des valeurs et normes qui lui sont sous-jacentes. Dans notre cadre, quelles sont la focale et l'échelle d'une approche en termes de capacité ?

1.1 La focale de l'approche par les capacités

L'approche par les capacités, proposée par Amartya Sen, constitue une contribution majeure aux théories de la justice. Elle focalise son attention sur « *la liberté réelle de chacun de conduire la vie qu'il a des raisons de valoriser* ». Elle développe une conception exigeante de la liberté, fondée sur la participation démocratique, l'accès aux opportunités et le pouvoir d'agir. Les capacités visent à donner un contenu réel, au-delà de ses aspects formels, à l'idée de liberté. Une des spécificités de l'approche est de se situer à la charnière entre une perspective normative, qui fait de l'égalité de distribution de cette liberté un principe de justice (Sen, 2009), et une perspective descriptive d'évaluation de la liberté d'agir. Dans une perspective normative, Sen plaide pour une conception renouvelée de la justice, fondée sur l'égalité de distribution de la liberté réelle que l'action publique doit chercher à étendre. Dans une perspective descriptive, l'approche par les capacités invite à « *faire surgir des faits utilisables* » (Farvaque, 2008) à partir d'une problématisation de la liberté selon plusieurs dimensions susceptibles d'être appréhendées à travers une enquête empirique. Nous nous appuyons sur ces quatre dimensions fondamentales (Zimmermann 2014 ; Subramanian et Zimmermann, 2013 ; Lambert et Vero, 2013).

La première dimension renvoie à l'idée d'**objectifs** qui se focalise sur la pluralité de fins et d'objectifs que peuvent poursuivre les êtres humains. Les buts et les projets sont divers d'une personne à l'autre, selon leurs aspirations, leur origine sociale, leur conception du travail. Cet accent mis sur la diversité des objectifs soulève la délicate question des préférences adaptatives, à savoir qu'une personne qui vit depuis des années dans une situation de choix restreint peut se résigner à cette situation ; elle n'est alors plus en mesure de se

projeter dans d'autres espaces de possibles que celui de son quotidien, aussi restreint fut-il. Sen (1985) suit ainsi Jon Elster (1983) en confirmant que « *notre lecture de ce qui est faisable dans notre situation et notre position peut être cruciale sur les intensités de nos désirs, et peut même affecter ce que nous osons désirer* ». Ce phénomène de préférences adaptatives en matière de formation a été mis en évidence par Lambert et Vero (2013). Paradoxalement, plus une entreprise développe une politique de formation ambitieuse, plus augmente la probabilité que les salariés déclarent des besoins de formation non satisfaits, alors qu'inversement, moins l'entreprise est formatrice et ouvre des espaces de débat autour de la formation, moins les salariés déclarent de besoins insatisfaits et moins ils aspirent à se former. L'absence de liberté réelle d'accomplir inhibe jusqu'à la liberté de se projeter. Pour autant, la définition des objectifs auxquels la personne accorde de la valeur ne doit pas être confisquée par l'entreprise ou des experts. Elle fonde la nécessité, pour chacun, de construire des objectifs dans un débat informé. Comment analyser cette dimension dans le domaine de la formation ? Elle peut être abordée sous forme de questions au regard de la diversité des objectifs que l'entreprise assigne à la formation : à quel type de formation les salariés peuvent-ils prétendre – une formation qui réponde à leurs attentes ou exclusivement à celles de l'entreprise ? – et que peuvent-ils espérer de la formation – une simple adaptation au poste, une évolution professionnelle ou une autre réalisation de valeur ?

La deuxième dimension concerne la **liberté-opportunité** qui pose la question de l'étendue et de la qualité des opportunités accessibles à une personne dans une situation. Elle dépend autant de l'accès aux ressources que de la possibilité de les convertir. Ainsi le DIF, le CPF ou l'entretien professionnel obligatoire sont autant de ressources mobilisables pour un salarié, mais au-delà de ces ressources disponibles, il faut considérer ce que les personnes en font au regard de leurs possibilités réelles. C'est là un des principaux apports de l'approche. Divers facteurs individuels, sociaux ou environnementaux, agissent comme un facteur d'obstruction : faible investissement en formation de l'entreprise, manque d'information, refus de l'entreprise d'organiser des entretiens pour toutes les catégories de salariés, désaccord avec le supérieur hiérarchique sur la formation, contraintes de conciliation entre vie professionnelle et vie familiale, etc¹.

Ainsi dans le domaine de la formation, il convient de s'interroger sur les types de formations qui sont accessibles (leur durée, leur variété, leur coût), à qui (l'accès à la formation est-il réservé à certaines catégories de salariés ou l'entreprise offre-t-elle une égale répartition des opportunités) et avec quelle latitude de choix.

Les opportunités de formations entretiennent un lien étroit avec l'organisation du travail. Il peut paraître difficile, selon les cas, d'établir une ligne de partage claire entre l'exercice du travail et la formation (Pichault et Nizet, 2013). Cette perméabilité de la formation et de l'activité professionnelle rend alors difficile la mesure des opportunités réelles

1. De ce point de vue, le concept de capacité résulte d'une articulation entre l'individuel et le social (De Munck et Zimmermann, 2008).

à partir d'indicateurs tels que le nombre moyen d'heures de formation par personne ou le volume de la masse salariale consacré à la formation. Aujourd'hui, les entreprises déploient de nouvelles formes d'organisation du travail et de mobilisation des salariés qui engendrent la disponibilité et l'implication fondée sur l'initiative, l'autonomie et la responsabilité. L'organisation du travail connaît par conséquent des transformations susceptibles de favoriser des opportunités d'apprendre là où les cahiers des charges tayloriens ou bureaucratiques limitaient ces possibilités. Pour appréhender ces opportunités de formation informelle, notre parti pris est de chercher à prendre en compte, au-delà des actions de formations planifiées, les opportunités qu'autorise l'organisation du travail. En matière d'opportunités, il conviendra donc d'apprécier si les salariés sont réduits au rôle de simples exécutants ou si l'organisation du travail comporte une dimension cognitive et d'apprentissage. Il s'agira aussi de se demander si ces modes d'organisation plus apprenants sont susceptibles de développer la capacité des salariés à agir sur leur parcours.

La troisième dimension, la **liberté-processus**, renvoie aux processus qui conditionnent « *l'exercice d'un libre choix dans l'action* » (Sen, 2000, p. 32). Au-delà des ressources et des opportunités, des processus autorisent les personnes à déterminer ce qui fait sens pour elles, mais aussi à s'exprimer et faire entendre ce qui est de valeur dans une situation donnée (Bonvin, 2008). Exprimer son point de vue et le faire entendre a trois formes de légitimité chez Sen (1999) : une légitimité intrinsèque car il y a amélioration de la qualité de vie, quelle que soit l'issue du débat ; une légitimité instrumentale qui donne plus de résonance aux revendications des personnes et permet leur meilleure prise en compte dans les processus de décision collective. Cette fonction instrumentale peut passer par la personne ou être médiatisée par des acteurs collectifs, tels que les syndicats, représentant les intérêts des salariés et leur donnant un poids dans le débat. Enfin, une légitimité constructive car la démocratie « *permet aux citoyens d'apprendre les uns des autres* » (Bonvin, 2005, p. 25). La formation des aspirations n'est donc pas une affaire d'individu mais de délibération collective. Les préférences, aspirations, désirs et besoins ne sont pas donnés indépendamment de la délibération, mais élaborés et révisés au cours de celle-ci. Ainsi, en matière de formation continue, l'entretien professionnel peut soutenir la liberté-processus, à condition qu'existe une véritable liberté d'expression. En matière de liberté-processus, il importe de déterminer quels sont les acteurs, les pratiques, les procédures impliqués dans l'accès aux opportunités, mais aussi dans le choix d'une formation en particulier. Dans quelle mesure les salariés peuvent-ils faire entendre leur voix et leurs souhaits, influencer les décisions en matière de formation et d'évolution professionnelle ? Quel rôle jouent les acteurs collectifs ?

Rendre compte de *la liberté-processus* suppose aussi de lier la politique de formation aux formes de management. La formation peut être l'instrument d'une politique de mobilisation de la main-d'œuvre qui s'appuie sur l'implication contrainte (Durand, 2004) ou l'autonomie contrôlée (Appay, 2005). L'autonomie accordée aux salariés ne serait

qu'une manière de garantir la subordination (de Gaulejac, 2005 ; 2015), de mobiliser le meilleur de chacun au service de la performance de l'entreprise (Giauque, 2003), aboutissant ainsi à un contrôle généralisé des travailleurs. Selon cette vision, l'âge de l'autonomie ne serait que poudre aux yeux, un vernis visant à donner une image de respectabilité à des pratiques qui resteraient tout autant hiérarchiques et contraignantes. En matière de liberté-processus, il convient de se demander, par exemple, si la fixation d'objectifs favorise des modes participatifs et des marges de manœuvre permettant aux salariés d'avoir une prise sur leur devenir. Les nouvelles formes organisationnelles accordant plus de place à l'autonomie et à l'initiative sont-elles une manière de mobiliser le meilleur de chacun au service d'objectifs définis par la hiérarchie ? Ou laissent-elles une plus grande place à l'initiative de leurs membres ?

Enfin, dans la perspective des capacités, l'idée de **réalisation de valeur** est érigée comme une autre caractéristique essentielle. Amartya Sen s'est attaché à pointer les limites d'une conception ressourciste de l'égalité pour penser les libertés réelles des individus. Le problème, selon lui, réside dans ce que cette approche se centre sur les droits formels ou les ressources de la liberté, et non sur son étendue, c'est-à-dire sur ce que les individus peuvent obtenir à partir de ces ressources. Autrement dit, ce qui fait défaut dans cette approche ressourciste, c'est une information sur la manière dont les individus peuvent réaliser des buts et des projets auxquels ils accordent de la valeur. Le degré de réalisation des buts et projets constitue, en bref, les résultats (*outputs*) des actions. Dans l'esprit de Sen, à quoi bon des droits à la formation si la personne n'est pas capable de s'en servir ? Cette idée de réalisation de valeur est centrale pour comprendre le concept de capacité, mais on ne peut appréhender son pouvoir heuristique sans y adjoindre les autres registres complémentaires que sont les objectifs, les opportunités et les processus. Dans notre cadre, cette dimension peut être déclinée sous forme de questions : quel type de formation les salariés réalisent-ils – une formation qui réponde à leurs attentes ou exclusivement à celles de l'entreprise ? – et que peuvent-ils espérer de la formation une fois réalisée – une simple adaptation aux conditions de travail ou une contribution à un projet professionnel qui a de la valeur à leurs yeux ?

Nous retiendrons ces quatre dimensions – **objectifs, opportunités, processus, et réalisations de valeur** – comme éléments d'analyse de la capacité des salariés à se former.

1.2 L'échelle d'analyse de l'approche par les capacités

Les théoriciens de l'organisation ont élaboré de nombreuses typologies au niveau de l'individu et de son espace de travail – microstructures – ou sur l'organisation au niveau global – macrostructure (Livian, 2008).

Parmi les premières, nous relèverons celle de Lorenz et Valeyre (2005) qui met en évidence que les nouvelles formes d'organisation du travail dans l'Union européenne ne relèvent pas du seul modèle de la *lean production* (Womack et al., 1990), où les

salariés disposent d'une autonomie limitée et contrôlée sous des contraintes de rythme importantes. Ils mettent en évidence aussi celui des organisations apprenantes (Senge, 1990), où les salariés bénéficient d'une large autonomie et apprennent continuellement ensemble. Cette classification révèle la pluralité des modèles d'organisation alternatifs aux organisations tayloriennes. Mais plutôt que l'organisation, c'est l'environnement des salariés au travail que les auteurs caractérisent. En tenant à l'écart l'organisation comme entité, cette approche conduit à une certaine myopie. Certes, des déterminants organisationnels ont été pris en considération, à travers la thématique des conditions et des relations dans le travail, mais de façon limitative.

Mais quelle plus-value peut-il y avoir à changer d'échelle pour partir à la recherche de l'organisation capacitante ? Et quelles sont les dimensions qu'il conviendrait d'adjoindre pour l'analyse ? Afin de répondre à ces questions, un détour par la notion d'organisation s'impose (Livian, 2008). Alors que la notion d'environnement se focalise sur les éléments qui affectent l'activité dans une situation, la notion d'organisation introduit des dimensions qui ne relèvent pas forcément de l'environnement immédiat de travail. Elle mobilise une conception variable de l'espace, faite aussi bien de proximité que de distance par rapport à l'activité. En outre, elle engage aussi bien les orientations des politiques des employeurs, le pouvoir d'action des acteurs collectifs que les réalisations de valeur des salariés.

La question qui se pose ensuite est celle de savoir quel dispositif d'enquête peut rendre compte de cette intrication entre structure organisationnelle, environnement immédiat de travail et liberté réelle des personnes, qui ne doivent pas être considérées comme de simples instruments au service d'objectifs de compétitivité et de performance. De ce point de vue, l'approche par les capacités laisse la question de la méthode ouverte, invitant le chercheur à définir une méthodologie adaptée. Elle appelle néanmoins une approche multi-niveaux (Salais, 2007 ; Corteel et Zimmermann, 2007 ; Lambert et Vero ; Lambert et *al.*, 2012). La réflexion que nous avons menée sur son opérationnalisation, sur la façon dont des possibles, des espaces d'opportunités et des choix personnels peuvent être saisis et analysés, nous a amenés à adopter une méthode quantitative articulant des interrogations au niveau des salariés, mais aussi au niveau des représentants de l'employeur. C'est donc à partir du « dessous » et du « dessus » que l'on peut chercher à observer la capacité d'agir en matière de formation. À cet égard, l'enquête couplée employeur-salarié DIFES2 (cf. **encadré 1**) saisit l'organisation au sens de la définition de l'entreprise par l'INSEE, soit « *la plus petite combinaison d'unités légales qui constitue une unité organisationnelle de production de biens et de services jouissant d'une certaine autonomie de décision, notamment pour l'affectation de ses ressources courantes* »².

2. <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1496>, consulté le 9 février 2017.

Encadré 1 : Les enquêtes

L'enquête CVTS4 : Il s'agit de la vague 2010 de l'enquête *Continuing Vocational Training Survey*, coordonnée par Eurostat. En France, elle est conduite par le Céreq, en collaboration avec la Dares (Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques) et l'Insee, auprès de 5 360 entreprises de 10 salariés et plus du secteur privé et semi-public, hors agriculture, éducation et santé. Elle porte sur la formation continue pendant les heures de travail ou financée, au moins en partie, par l'entreprise pour son personnel.

Le dispositif DIFES2 ou Dispositif d'information sur la formation employeur-salarié : Il est constitué d'un volet employeur et d'un volet salarié. Le volet employeur est une sélection de 1 813 entreprises répondantes à CVTS4. Le volet salarié regroupe un échantillon de 6 070 salariés présents dans ces 1 813 entreprises en 2010 (hors intérim) et suivis jusqu'au premier trimestre 2012, date de l'enquête. Sont recensés et décrits les formations suivies, mais aussi l'organisation du travail, les conditions de dialogue dans l'entreprise et les changements dans le travail.

21 Quatre configurations contrastées d'entreprises

Pour mettre en évidence les principales configurations organisationnelles, une classification hiérarchique ascendante (en Annexe de la version électronique du présent article) a été réalisée, à partir du volet entreprise, sur trente-six variables issues de l'enquête CVTS4, relevant de trois registres : sept variables concernent les *objectifs* de la formation, vingt traduisent les *opportunités* et neuf les *processus*. Notons que les *réalisations de valeurs* ne peuvent être appréciées qu'à partir du volet salarié. Elles ne sont pas constitutives de la classification hiérarchique ascendante, mais elles sont mobilisées comme variables illustratives permettant de décrire plus finement les configurations.

Les *objectifs de la formation* constituent le premier registre de variables mobilisées pour caractériser les organisations. À la suite de Perrow (1970), Etzioni (1971), Mintzberg (1986) ou Nizet et Pichault (2001), nous considérerons que les organisations poursuivent généralement plusieurs finalités. Nous distinguons, d'une part, des finalités exclusivement orientées vers l'entreprise (recherche de flexibilité, atteinte de performance, respect d'une norme de qualité, diffusion de valeurs auxquelles les salariés sont censés adhérer) ; d'autre part, des objectifs orientés vers les salariés (développement des salariés, perspectives de mobilité horizontale ou promotionnelle).

Quant aux *opportunités de formation*, elles sont appréhendées de deux manières. D'une part, elles incluent des possibilités de formation formelle. La caractérisation de ces opportunités repose sur des indicateurs concernant le niveau d'investissement réalisé par les entreprises, comme la masse salariale consacrée à la formation ou l'espérance moyenne des actions mises en œuvre. Les indicateurs incluent aussi la variété et l'incidence des modalités de formation, depuis les formes les plus encadrées que sont les

cours et stages, jusqu'à l'autoformation, en passant par les formations en situation de travail, la rotation sur poste, les cercles de qualité, voire les séminaires, etc. La manière dont s'opère la répartition plus ou moins inégalitaire des formations entre les divers groupes socio-professionnels est une troisième caractéristique centrale. L'existence d'un plan de formation constitue le dernier indicateur. D'autre part, elles incluent des opportunités de formation informelles, c'est-à-dire caractérisées par des situations de travail qui placent les salariés dans une dynamique d'apprentissage. De ce point de vue, les différentes formes d'organisation du travail sont à prendre en compte, qu'elles favorisent ou contrarient le développement du contenu cognitif du travail, qu'elles développent ou entravent la délégation d'autonomie, qu'elles favorisent ou empêchent un fonctionnement en équipe de travail, qu'elles recherchent ou non la gestion de la qualité, qu'elles déploient ou pas la rotation de tâches, etc. En matière d'opportunités de formation, les formes d'organisation du travail peuvent agir dans un sens tout aussi exclusif que les politiques de formation formelle. Comment ces deux types d'opportunités se combinent-ils ?

Les processus d'accès à la formation sont appréciés au regard de deux questions génériques. Qui peut délibérer et qu'est-ce qui est ouvert à la délibération ? La première interrogation amène à appréhender, d'une part, si les entretiens professionnels sont généralisés ou réservés à certaines catégories ; d'autre part, si les représentants du personnel sont impliqués dans la gestion de la formation. La seconde interrogation conduit à apprécier l'information mise à disposition par l'entreprise (tant sur les possibilités concrètes de formation que sur l'accès au DIF) et l'existence d'un interlocuteur dédié à la formation (une personne ou un service) susceptible de fournir des informations complémentaires. L'information détermine le contenu de ce qui peut être délibéré. Rendre compte simultanément de l'ensemble des dimensions qui définissent les processus suppose de surcroît de lier la politique de formation aux dynamiques managériales et à la manière dont le pouvoir est distribué au sein de l'entreprise. Cela passe par un repérage des modes de management qui peuvent allier la fixation d'objectifs généraux concernant les résultats du travail (individuels et/ou collectifs) et l'évaluation des compétences au déploiement de marges de manœuvre ou, au contraire, être associés à un renforcement des systèmes de contrôle (Bonvin, 2009).

Les réalisations de valeurs concernent la formation décrite à travers ses finalités (pas de finalité, en lien avec un changement dans l'emploi ou le travail, en lien avec un projet professionnel).

La combinaison de ces variables conduit à l'énoncé d'une typologie qui distingue quatre configurations : structure simple, ajustement au poste de travail, développement des compétences et développement des capacités (Sigot et Vero, 2004).

Structure simple

L'existence d'opportunités de formation est une condition nécessaire au déploiement des capacités. Or, cette première configuration, qui regroupe 43 % des entreprises et 15 % des salariés, ne remplit pas, ou mal, cette condition. Elle se singularise par son absence de stratégie formelle autour des différentes dimensions que sont l'organisation du travail, la gestion des ressources humaines et la politique de formation. Ces entreprises font d'ailleurs un usage minimal de la formation ; les dépenses correspondent en effet au minimum légal et offrent peu d'opportunités de formation, mais aussi des espaces de discussion peu formalisés et peu participatifs. Cette configuration se définit également par la faible autonomie accordée aux salariés et le faible contenu cognitif du travail. Le travail en équipe, la rotation des tâches et la gestion de la qualité y sont peu diffusés, mais les contraintes de travail y sont moindres aussi. Ce profil présente un certain nombre de caractéristiques relevant des modèles d'organisation en structure simple et définies par Mintzberg (1982).

Ajustement au poste de travail

La deuxième configuration rassemble 43 % des entreprises et 39 % des salariés. Elle se caractérise par une politique de formation orientée vers l'ajustement au poste de travail à des fins de développement de l'entreprise. Ces organisations consacrent 2 % de leur masse salariale en dépenses de formation s'adossant aux cours et stages comme mode quasi exclusif de formation. Si des opportunités de formation sont offertes, elles sont de courte durée et inégalement distribuées au sein des groupes socio-professionnels. De plus, les formes de participation ouvertes aux salariés et leurs latitudes d'action sont limitées par des entretiens le plus souvent réservés à une partie du personnel et une gouvernance de la formation impliquant peu leurs représentants. Cette caractéristique est confirmée par les salariés, dont près de 80 % disent ne pas pouvoir modifier ou proposer une formation. Ces organisations se caractérisent aussi par une diffusion modeste des innovations organisationnelles. Le travail n'y est pas spécialement autonome, ne développe pas particulièrement de contenu cognitif, mais il n'est pas non plus particulièrement contraint. Le travail en équipe et la rotation des tâches y sont conformes à ce que l'on observe en moyenne. De leur côté, les salariés perçoivent le travail comme fondé sur une division en tâches simples et répétitives, qui rappelle le fonctionnement des organisations tayloriennes, sans en révéler toutefois toute l'ampleur des caractéristiques saillantes.

Développement des compétences






La troisième configuration, qui concerne 8 % des entreprises et 21 % des salariés, répond à une tendance lourde qui recherche une mobilisation plus grande de l'initiative des salariés. Les pratiques de travail en équipes autonomes, de rotation des tâches et surtout de management de la qualité y sont particulièrement diffusées. Concernant la politique de gestion des ressources humaines, on peut interpréter cette configuration

comme développant plutôt une approche par les compétences qui favorise la performance de l'entreprise, la flexibilité et la polyvalence, le développement des normes qualités, la diffusion d'une culture commune. Les pratiques de formation plus généreuses sont rendues nécessaires par la plus grande autonomie attendue des salariés et la plus grande complexité des tâches. Avec une dépense de formation s'élevant à 4,6 % de la masse salariale, les opportunités de formation sont importantes : on y déploie toutes sortes de formation, mais peu orientées vers des aspirations de promotions ou de mobilités horizontales. Cette configuration est également porteuse d'une gouvernance fondée sur une forte participation individuelle à des entretiens et sur une représentation par délégation plus élevée. En contrepoint, les salariés déclarent se voir imposer plus de contraintes (individuelles ou collectives) de rythme de travail et exercer des tâches répétitives. En termes d'organisation du travail, ce profil d'entreprise se rapproche du modèle type d'« autonomie contrôlée » que les employeurs développent pour concilier contrôle et mobilisation de leurs salariés au service de la performance de l'entreprise (Appay, 2005).

Développement des capacités

La quatrième configuration regroupe près d'un quart des salariés répartis dans 6 % des entreprises du secteur privé et semi-public de dix personnes et plus. Selon les déclarations des entreprises, il existe une autonomie dans le travail, des pratiques de rotation des tâches, de résolution de problèmes et de management de la qualité, même si ces pratiques sont moins développées que dans les organisations de développement des compétences. En revanche, leur politique de formation ouvre l'accès à davantage d'opportunités : de formation, de mobilité professionnelle, éventuellement de promotion. La formation, l'information et la participation en sont les piliers. Ces organisations peuvent s'interpréter comme s'impliquant dans le développement professionnel de leurs salariés, faisant de la promotion des mobilités tant horizontales que verticales une dimension de la politique des ressources humaines. Les dépenses de formation atteignent 6,5 % de la masse salariale, avec une généralisation des entretiens et des supports collectifs plus importants ici au regard du volume des représentants impliqués dans la gestion de la formation. Ainsi, ces organisations se caractérisent par une stratégie orientée à la fois vers le développement de l'entreprise et celui des salariés. Ainsi, avec Zimmermann (2014), nous pouvons avancer que ces organisations les plus capacitantes peuvent être définies comme des organisations apprenantes qui, de plus, encouragent et soutiennent les projets professionnels des salariés, comme en témoignent les déclarations des employeurs et des salariés.

Tableau 1 - Le profil des quatre configurations d'entreprises

	43 % 	15 %	43 % 	39 %	8 % 	21 %	6 % 	25 %	100 % 
	Structure Simple		Ajustement au poste de travail		Développement des compétences		Développement des capacités		Ens.
Objectifs de la FPC									
ENT : viser le développement des salariés	8		62		82		86		42
ENT : favoriser la mobilité horizontale	1		4		9		84		8
ENT : favoriser les promotions	1		3		12		77		16
ENT : favoriser la flexibilité	18		84		93		96		57
ENT : atteindre des objectifs de performance	9		60		81		84		41
ENT : satisfaire de nouvelles normes qualité	10		58		84		72		40
ENT : faire partager une culture et des valeurs professionnelles	6		53		76		72		35
Opportunités de formation									
Actions de formation formelle									
ENT : réalisation d'un plan de formation	19		65		70		89		47
ENT : déploiement de cours et stages	37		97		97		95		71
ENT : déploiement de formation en situation de travail (Fest)	10		29		63		35		24
ENT : autoformation	1		10		43		10		35
ENT : cercles de qualité	3		7		53		6		9
ENT : conférences et séminaires	8		26		77		33		23
ENT : formation à la capacité à résoudre des problèmes	2		18		53		39		15
ENT : formation organisées par rotation, mise en double	3		9		53		13		10
ENT : espérance de formation*	3		10		13		13		8
ENT : coefficient de GINI **	0,11		0,24		0,16		0,15		0,17
ENT : Taux de Participation Financière***	1,6		2,6		4,6		6,5		2,4
Organisation du travail									
ENT : équipes de travail autonomes	51		55		72		58		55
ENT : normes de qualité précises	30		47		81		68		44
ENT : autocontrôle des résultats du travail	24		36		52		47		33
ENT : autonomie dans les horaires de travail	10		15		34		15		15
ENT : autonomie dans les procédures et méthodes de travail	20		27		43		27		25
ENT : autonomie dans la répartition du travail entre les équipes	19		25		38		32		24
ENT : résolution de problèmes imprévus	14		35		73		58		30
ENT : rotation des tâches	37		45		63		65		44
SAL : tâches répétitives	80		75		71		66		72
SAL : existence d'au moins deux contraintes de travail	57		57		70		61		61
SAL : apprentissages dans le travail.	73		73		86		80		77
SAL : travail en équipe	68		67		80		77		72
SAL : possibilité de demander de l'aide à un collègue	81		76		85		86		81
SAL : autonomie dans l'ordre des tâches	52		55		51		61		55
SAL : autonomie dans les procédures et méthodes de travail	67		59		52		64		60
SAL : autonomie dans le rythme de travail	58		55		58		60		57
SAL : autonomie dans la prise de décision	72		72		62		80		76
SAL : autonomie dans les horaires de travail	25		24		28		25		25

Processus d'accès à la Formation					
Modalités d'accès à la formation					
ENT : diffusion d'information sur la formation	60	94	98	97	80
ENT : campagne d'information sur le DIF	22	39	57	65	34
ENT : entretiens professionnels auprès de tous les salariés	9	34	66	66	28
ENT : entretiens professionnels de certains salariés seulement	17	34	24	23	25
ENT : implication des RP dans la gestion de la FPC	13	33	43	61	27
ENT : service ou personne responsable de l'organisation de la FPC	16	45	63	70	35
SAL : Informé sur les possibilités de formation dans l'entreprise	<i>33</i>	<i>62</i>	<i>80</i>	<i>82</i>	<i>66</i>
SAL : Pas de possibilité de modifier une proposition de FPC	<i>93</i>	<i>9</i>	<i>18</i>	<i>17</i>	<i>12</i>
Management					
ENT : détermination d'objectifs au niveau collectif	12	31	69	62	28
ENT : détermination d'objectifs au niveau individuel	7	15	47	35	15
ENT : évaluation des besoins de compétences	36	79	94	95	63
Réalisation					
SAL : A suivi une formation au cours de l'année 2010	<i>30</i>	<i>39</i>	<i>62</i>	<i>57</i>	<i>46</i>
SAL : A suivi une formation en lien avec un changement dans l'emploi ou le travail	<i>20</i>	<i>22</i>	<i>41</i>	<i>38</i>	<i>29</i>
SAL : A suivi une formation qui a contribué ou contribue à un projet professionnel	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>16</i>	<i>20</i>	<i>15</i>

Légende :

ENT en gras : variables actives de quatre classes d'entreprises issues d'une classification hiérarchique ascendante sur l'enquête entreprise CVTS4.

SAL : en italique : variables illustratives issues du volet salariés : DIFES2.

* : Espérance de formation : nombre d'heures moyen de formation par salarié.

** : Coefficient de GINI : degré d'inégalité de la distribution des salariés formés par CS par rapport aux effectifs de salariés par CS dans l'entreprise par la méthode de Silber et Deutsch.

Lecture : 80 % des entreprises de la classe 4 déclarent viser le développement professionnel de leurs salariés à travers la formation professionnelle continue. 20 % des salariés de la classe 4 déclarent avoir suivi une formation qui a contribué ou contribue à la réalisation d'un projet professionnel

Source : CVTS 4 et DIFES2.

3 | L'organisation de développement des capacités en question(s)

De rares entreprises mobilisent la formation à la fois pour le développement des objectifs de performance de l'entreprise et pour le développement des salariés et de leur évolution professionnelle. Cette double orientation caractérise les organisations de développement des capacités. Là où le développement des compétences se limite à l'acquisition de savoirs, le développement des capacités y ajoute une dimension déterminante : mieux articuler les formations à la réalisation des aspirations et projets professionnels. Cela ne se réduit pas à une norme de prise de responsabilité ou de carrière ascendante, mais comprend un ensemble de visées que chaque personne peut assigner à son travail, comme l'épanouissement et la réalisation de soi ou encore la reconnaissance sociale (Zimmermann, 2014).

3.1 Quand se former coïncide avec une réalisation de valeur

Nous voudrions introduire ici deux manières différentes, mais complémentaires, de concevoir la formation continue : d'une part, comme bien en soi, au sens d'objectif digne d'être poursuivi en tant que tel ; d'autre part, comme ouverture de possibles et potentiel de développement (Zimmermann, *op. cit.*). Au titre d'ouverture de possibles, comptent les réalisations de valeur, c'est-à-dire l'accomplissement de projets professionnels qu'autorise la formation. Ancrée dans le présent en tant que bien en soi, la formation est orientée vers le futur à travers les possibles qu'elle ouvre (cf. **tableau 2**).

Dans une perspective de capacités, la capacité à se former implique la possibilité, pour le travailleur, de poser des choix, de construire un projet professionnel en accord avec les besoins de l'organisation, mais encore avec la finalité qu'il attribue à la formation. Or, c'est dans les organisations de développement des capacités que les salariés s'avèrent être le plus en mesure de pouvoir engager une formation qui réponde à leurs propres aspirations. À certaines caractéristiques individuelles égales, à taille d'entreprise et secteur équivalents, les configurations jouent significativement sur la probabilité que la formation contribue à la réalisation d'un projet professionnel (cf. **tableau 2**). Si les salariés des configurations de développement des compétences ont plus de chances que les autres de suivre une formation, y compris en lien avec un changement dans l'emploi ou le travail, ce sont les salariés des configurations de développement des capacités qui s'avèrent être mieux placés pour réaliser une formation qui contribue à un projet professionnel. Ces statistiques reposent sur les déclarations des salariés.

Tableau 2 – Configuration et réalisation d'une formation de valeur

	Structure Simple	Ajustement au poste de travail	Développement des compétences	Développement des capacités
Probabilité que les salariés déclarent suivre une formation...	<i>Odd ratios</i>			
... au cours de l'année 2010	0,78**	Réf.	1,90***	1,72***
... en lien avec un changement dans l'emploi ou le travail	0,98***	Réf.	1,72***	1,46***
... qui a contribué ou contribue à un projet professionnel	ns	Réf.	1,01***	1,39***

Le gras souligné, pour chaque ligne, la configuration la plus favorable.

Lecture : Ces résultats sont issus de modèles logistiques modélisant la probabilité de suivre trois registres de formation, en fonction des objectifs. Ils induisent l'âge, le diplôme, la catégorie socio-professionnelle, le genre des salariés, ainsi que le type de configuration, la taille, le secteur et l'appartenance à un groupe de l'entreprise. Les salariés d'une entreprise de type « développement des capacités » ont 1,39 fois plus de chances de réaliser une formation qui contribue à la réalisation d'un projet professionnel que ceux de la configuration « ajustement au poste de travail », tandis que par rapport à ces derniers, les salariés d'une entreprise de type « développement des compétences » n'ont pas plus de chances de réaliser une telle formation (1.01 fois plus de chances), pas plus que les organisations en Structure simple (pas de différence statistiquement significative).

Source : DIFES2.

Les entreprises les plus favorables au développement des capacités offrent des scénarios de flexibilité accordant une place centrale au développement des personnes au travail et dérogeant ainsi à la logique unilatérale de performance de l'entreprise. Elles s'avèrent aussi les plus aptes à favoriser la capacité des salariés à s'exprimer et à se faire entendre (cf. **tableau 3**). Toutes choses égales par ailleurs, ce sont en effet les salariés des organisations capacitanes qui déclarent le plus souvent être informés sur les possibilités de formation dans l'entreprise, discuter formation et carrière en entretien professionnel ou modifier les propositions de formation.

Si les écarts entre des configurations de développement des compétences et de développement des capacités peuvent paraître relativement faibles, des travaux de nature plus qualitative observent des relations significatives entre engagement participatif dans l'entreprise et organisation capacitante. Ainsi, pour Corteel et Zimmermann (2007, p. 35), dans les organisations les plus favorables au développement des capacités « *la constitution du collectif s'appuie sur la participation et l'expression de la pluralité des opinions en présence* ». D'autant plus que l'enquête Difes2 révèle d'importantes différences dans la faculté des salariés à se saisir des opportunités et des supports collectifs offerts par l'organisation (Subramanian et Zimmermann 2013 ; Zimmermann (2014).

Tableau 3 - Probabilité des salariés de négocier sur la formation – liberté processus

	Structure Simple	Ajustement au poste de travail	Développement des compétences	Développement des capacités
Probabilité que les salariés déclarent...	<i>Odd ratios</i>			
... être informés sur les possibilités de formation dans l'entreprise	0,78**	Réf.	1,73***	1,89***
... discuter formation et carrière dans le cadre de l'entretien professionnel	0,62***	Réf.	1,98***	2,12***
... modifier les propositions de formation dans l'entreprise	ns	Réf.	1,70***	1,96***

Le gras souligné, pour chaque ligne, la configuration la plus favorable.

Lecture : Ces résultats sont issus de modèles logistiques modélisant la probabilité de suivre trois registres de formation. Ils incluent l'âge, le diplôme, la catégorie socio-professionnelle, le genre des salariés, ainsi que le type de configuration, la taille, le secteur et l'appartenance à un groupe de l'entreprise. Les salariés sortant d'une entreprise de type « développement des capacités » ont 1,96 fois plus de chances de modifier une proposition de formation que ceux de la configuration « ajustement au poste de travail », tandis que par rapport à ces derniers, les salariés d'une entreprise de type « développement des compétences » ont 1,70 fois plus de chances de modifier une telle proposition de formation (1,01 fois plus de chances), et que les organisations en Structure simple n'ont pas plus de chances (pas de différence statistiquement significative).

Source : DIFES2.

3.2. Le développement des capacités : une affaire de taille, de secteur ou de groupe socio-professionnel ?

Si les entreprises de grande ou moyenne taille semblent se prêter à une politique de capacités, la taille ne semble pas avoir un caractère discriminant : plus de la moitié des entreprises capacitanes ont des effectifs inférieurs à 50 salariés. Une grande taille est corrélée avec l'existence d'opportunités importantes, mais à l'inverse, une taille moindre ne prive pas d'opportunités et encore moins de pouvoir d'action (cf. **tableau 2**). À l'exception des entreprises en « structure simple », qui se distinguent par leur petite taille, la taille imprime faiblement sa marque sur les configurations d'entreprise. Par ailleurs, si les organisations capacitanes sont plus développées dans l'industrie et les activités immobilières, on les retrouve dans tous les secteurs. En outre, les cadres et les professions intermédiaires sont plus nombreux dans les organisations de développement des compétences et de capacités. Pour autant, comme dans l'ensemble des entreprises, les deux organisations emploient majoritairement des employés et des ouvriers. Au final, on n'observe pas de réel déterminisme en matière de politique de formation qui s'expliquerait par la taille, le secteur ou la composition socio-professionnelle de l'entreprise.

Tableau 4 - Les caractéristiques structurelles des quatre configurations d'entreprises
(en pourcentage des entreprises)

	Structure Simple	Ajustement au poste de travail	Développement des compétences	Développement des capacités	Ens.
Taille des Entreprises					
Entreprises de 10 à 49 salariés	94	80	69	56 (*)	84
Entreprises de 49 à 499 salariés	6	19	26	35	15
Entreprises de plus de 500 salariés	0	1	5	9	1
Secteur d'activité					
1 Industrie	17	20	22	25	19
2 Construction et bâtiments, génie civil, travaux de construction spécialisés	21	12	5	8	15
3 Commerce et réparation automobile, commerce de gros et de détail	22	24	17	15	22
4 Transports terrestres, par eau et aérien ; services auxiliaires des transports, activité de poste et de courrier	8	4	3	3	6
5 Hébergement, restauration	10	7	7	7	8
6 Édition ; production de films cinématographiques ; édition musicale ; télécommunications	3	4	5	7	3
7 Activités des services financiers, assurance ; activités auxiliaires de services financiers et d'assurance	1	3	2	6	3
8 Activités immobilières	18	26	39	29	24
Groupes socio-professionnels					
Cadres	9	12	23	24	17
Professions intermédiaires	11	19	24	22	20
Employés	42	28	22	27	28
Ouvriers	38	41	31	27	35

Lecture : (*) 56 % des entreprises de développement des capacités ont une taille comprise entre 10 et 49 salariés.

Source : Enquête CVTS4.

Conclusion

La recherche présentée dans cet article met en évidence et analyse la diversité des politiques de formation des entreprises françaises. À ce titre, elle montre que les organisations de « développement des compétences » ne constituent pas la seule voie possible de développement des dynamiques de formation dans le travail.

En fait, deux configurations y concourent : celle de « développement des compétences » et celle de « développement des capacités ». Mais ce n'est que dans cette dernière qu'existe la possibilité réelle, pour tous les travailleurs, d'exprimer et de faire entendre leur point de vue, de poser des choix en matière de formation et de construire un projet professionnel

en accord avec les besoins de l'organisation, mais aussi avec la finalité que chacun attribue à la formation. Ainsi, les organisations capacitanes se révèlent être les seules configurations susceptibles d'offrir des opportunités et des mécanismes structurants mettant les salariés en capacité de se former et d'avoir une prise sur leur devenir professionnel. Elles représentent aujourd'hui près d'un quart des salariés, répartis dans 6 % des entreprises du secteur privé et semi-public de dix personnes et plus.

Si les réformes de la formation continue, depuis près de quinze ans, valorisent l'initiative individuelle et dotent progressivement les personnes de moyens accrus susceptibles de soutenir leur capacité d'action, il reste que celle-ci ne dépend pas du seul volontarisme institutionnel ou individuel, mais est fortement tributaire des politiques et des pratiques des entreprises. À la veille de la réforme de 2014, seulement 6 % des entreprises avaient mis en œuvre les conditions susceptibles de garantir des ressources et opportunités de valeur, c'est-à-dire construites au cours d'une interaction dialectique individu-organisation par l'exercice de la démocratie. De ce point de vue, les procédures permettant aux salariés d'exprimer et de faire entendre leur voix en matière de formation et d'évolution professionnelle se révèlent être un maillon central.

L'enjeu consiste à élargir le cercle de ces entreprises capacitanes. La loi de 2014 est la première en matière de formation à se confronter autant à la question de l'effectivité des droits à une formation qualifiante (Caillaud, 2014) et de la capacité à se former des salariés, au-delà de l'énonciation de droits formels. Dans cette perspective, les partenaires se sont accordés pour aménager des espaces d'expression individuelle (entretiens professionnels obligatoires tous les deux ans), en dotant les salariés de possibilités de recours pour faire valoir leurs droits en matière de formation et d'évolution professionnelle (abondement du compte personnel en cas de défaillance de l'entreprise). L'objectif d'égalité de capacité à se former et à maîtriser son destin professionnel, au sens de liberté positive soutenue par des moyens d'agir, devient l'innovation majeure et un pari sur l'avenir.

La loi travail s'inscrit dans la continuité de la réforme de la formation professionnelle introduite par la loi du 5 mars 2014. Cependant, elle assouplit la notion d'action de formation et ouvre à une diversité de modalités d'apprentissage auxquelles l'entreprise peut recourir dès lors qu'elle finance la formation sur ses fonds propres (Luttringer, 2016).

L'apprentissage en situation de travail devient dès lors un domaine à part entière à enquêter. À cet égard, de récents travaux montrent qu'une approche des apprentissages à travers les dynamiques de travail des salariés constitue un levier à actionner afin que tous, y compris et peut-être surtout les moins qualifiés, puissent trouver les moyens d'évoluer professionnellement (Fournier et *al.*, 2017). Mais seule l'enquête empirique, en confrontant cette nouvelle approche à sa mise en œuvre dans les entreprises, permettra d'en apprécier l'impact et les effets sur la capacité/incapacité des salariés à infléchir leur parcours.

Au travers des quatre dimensions des capacités – les objectifs de la formation, la liberté-opportunités, la liberté-processus et les réalisations de valeur – l'approche par les capacités

ouvre la voie à des approfondissements empiriques qui permettront de mieux spécifier la liberté des personnes de construire leur devenir à travers les diverses formes d'apprentissage dans l'entreprise. Par là même, nous semble-t-il, on sera aussi mieux outillé pour éclairer les débats entre les partisans d'une vision très optimiste des récentes réformes et ses détracteurs, et apporter une contribution significative à l'évaluation de l'objectif de sécurisation des parcours par la formation tout au long de la vie.

■ Bibliographie

Accord national interprofessionnel du 20 septembre 2003 relatif à « l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle ».

Appay B. (2005), *La dictature du succès, Le paradoxe de l'autonomie contrôlée et de la précarisation*, Paris, L'Harmattan.

Bonvin J.-M (2005), « La démocratie dans l'approche d'Amartya Sen », *L'Économie politique* 3/2005, n° 27, pp. 24-37

Bonvin J.-M., Farvaque N. (2008), *Amartya Sen. Une politique de la liberté*, Paris, Michalon, 128 p.

Bonvin J.-M. & Orton M. (éds) (2009), "Activation policies and organisational innovation in the capability perspective", *International Journal of Sociology and Social Policy*, December, vol. 29, issue 11-12.

Boyer R., Durand J.-P. (1993), *L'après fordisme*, Paris, Syros.

Caillaud P. (2014), « Un droit à la qualification enfin effectif ? », *Droit Social*, n° 22, pp. 1000-1006.

Caillaud P. (2016), « Les avatars de la notion de compte en droit du travail », *Droit Social*, n° 10, octobre, pp. 8006-8011.

Caillaud P., Zimmerman B. (2011), « Sécurisation des parcours et liberté professionnelle : de la « flexicurité » aux capacités », *Formation Emploi*, n°113, pp. 33-48

Coenen-Huther J. (2007), « Classifications, typologies et rapport aux valeurs », *Revue européenne des sciences sociales*, XLV-138.

Commission européenne (2007), *Vers des principes communs de flexicurité : des emplois plus nombreux et de meilleure qualité en combinant flexibilité et sécurité*, Bruxelles, Com 359 final.

Corteel D., Zimmermann B. (2007), « Capacités et développement professionnel », *Formation Emploi*, n° 98, pp. 25-39.

Dayan J.-L. (2016), « Comment donner corps à la sécurité professionnelle ? », *Droit social*, n° 10, octobre, pp. 840-847.

- De Munck J., Zimmermann B. (2008), *La liberté au prisme des capacités. Amartya Sen au-delà du libéralisme*, *Raisons Pratiques*, Editions de l'EHESS, 333 p.
- De Gaulejac V. (2005), *La société malade de la gestion*, Paris, Seuil.
- De Gaulejac V., Hanique F. (2015), *Le capitalisme paradoxant*, Paris, Seuil.
- Durand J.P. (2004), *La chaîne invisible. Travailler aujourd'hui : flux tendu et servitude volontaire*, Paris, Seuil.
- Elster J. (1983), *Sour Grapes*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Etzioni A. (1971), *Les organisations modernes*, Editions Duculot.
- Farvaque N. (2008), « Faire surgir des faits utilisables. Comment opérationnaliser l'approche par les capacités ? » in De Munck J., Zimmermann B, *La liberté au prisme des capacités : Amartya Sen au delà du libéralisme*, *Raisons pratiques*, ° 18, pp .51-80 .
- Formation Emploi* (2007), « Pour une approche par les capacités », numéro spécial 98, avril-juin.
- Fournier C., Lambert M., Marion I. (2017), « Le travail au coeur des apprentissages en entreprise », *Bref-Céreq*, n° 353, avril, 4 p.
- Giauque D. (2003), *La bureaucratie libérale*, Paris, L'Harmattan.
- Giddens A. (1998), *The third way*, Cambridge, Polity Press.
- Lambert M., Vero J. (2013), "The capability to aspire for continuing training in France The role of the environment shaped by corporate training policy", *International Journal of Manpower*, Vol. 3, n° 4, , pp. 305-325.
- Lambert M., Vero J., Zimmermann B. (2012), "Vocational Training and professional development", *International Journal of Training and Development*, Vol. 16/3, September, pp. 164-182.
- Livian Y.-F. (2008), *Organisation. Théories et Pratiques*, Paris, Dunod.
- Loi n°71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente.
- Loi n°2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social.
- Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale.
- Loi n° 2016-1088 du 8 août 2016 relative au travail, à la modernisation du dialogue social et à la sécurisation des parcours professionnels.
- Lorenz E., Valeyre A. (2005), « Les formes d'organisation du travail dans les pays de l'Union européenne », *Travail et Emploi*, n° 102, avril, pp. 91-105.

- Luttringer J.-M. (2013), « L'ANI du 14 décembre 2013 : nouvelles dynamiques et grandes fragilités juridiques », *Chronique*, n° 82, décembre.
- Luttringer J.-M. (2016), « La réforme de la formation professionnelle deux ans après.1 Questions évaluatives et préconisations », *Chronique*, n° 104, février.
- Luttringer J.-M. (2016), « Le pouvoir sur la formation dans l'entreprise après la loi travail », *Chronique*, n° 113, octobre.
- Merle V., Lichtenberger Y. (2001) « Formation et éducation tout au long de la vie, 1971-2001 : deux réformes, un même défi », *Formation Emploi*, n° 76.
- Mintzberg H. (1982), *Structure et dynamique des organisations*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Mintzberg (1986), *Le pouvoir des organisations*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Nizet J., Pichault F. (2001), *Introduction à la théorie des configurations. Du «one best way» à la diversité organisationnelle*, Coll. « Management », De Boeck Université, Bruxelles.
- Perrow C. (1970), *Organizational Analysis: A Sociological View*, Tavistock Press.
- Pichault F., Nizet J. (2013), *Les pratiques de gestion des ressources humaines. Conventions, contextes et jeux d'acteurs*, coll. « Points/Économie », Paris, Éditions du Seuil.
- Salais R. (2007), « Introduction : À la recherche de principes novateurs pour l'action publique », *Formation Emploi*, n° 98, pp. 5-8.
- Schmidt G., B. Gazier (eds.) (2002), *The Dynamics of Full Employment: Social Integration Through Transitional Labour Markets*. Cheltenham, UK and Brookfield, US: Edward Elgar.
- Sen A.-K. (1985), *Commodities and Capabilities*, Amsterdam, North Holland.
- Sen A.-K. (1992), *Inequality Reexamined*, Oxford, Oxford University Press.
- Sen A. K. (1999), *Éthique et économie*, Paris, PUF, 364 p.
- Sen A. K. (2000), *Un nouveau modèle économique. Développement, justice et liberté*, Paris, Odile Jacob.
- Sen A.K. (2005), *Rationalité et liberté en économie*, Paris, Odile Jacob.
- Sen A. K (2006), *La démocratie des autres : pourquoi la liberté n'est pas une invention de l'Occident*, Paris, Rivages Poche.
- Sen A.-K. (2009), *L'idée de justice*, Paris, Flammarion.
- Senge P. (2000), *La cinquième discipline*, Paris, First Éditions.
- Sigot J.-C, Vero J. (2014), « Politiques d'entreprise et sécurisation des parcours : un lien à explorer », *Bref-Céreq*, n° 318, janvier.

- Subramanian D., Zimmermann B. (2013), "Training and Capabilities in French Firms: How Work and Organisational Governance Matter", *International Journal of Manpower*, Vol. 34, ° 4, pp. 326-344.
- Supiot A. (dir.) (1999), *Au-delà de l'emploi. Transformations du travail et devenir du droit du travail en Europe*, Paris, Flammarion, 321 p.
- Verd J.-M. et Vero J. (2011) « Pourquoi la flexicurité mérite-t-elle qu'on en débâte à partir de l'approche par les capacités ? », Introduction au Dossier « La flexicurité à l'aune de l'approche par les capacités », *Formation Emploi*, n° 113, janvier-mars.
- Vero J., Bonvin J.-M., Lambert M. & Moachon E. (2012), "Decoding the European dynamic employment security indicator through the lens of the capability approach. A comparison of the United Kingdom and Sweden", *Transfer*, Vol. 18, n° 1, pp. 55-67.
- Womack J. P., Jones D. T., Roos D. (1990), *The Machine that changed the World*, Rawson Associates, New York.
- Zimmermann B (2014), « Ce que travailler veut dire. *Sociologie des capacités et des parcours professionnels* », Paris, Economica (Études sociologiques), (ed. originale 2011), 233 p.

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Pourquoi la compétence des salariés n'est pas un sujet de Comex ?
Ce qui pourrait faire bouger les dirigeants

- Partie III -

■ Sept vidéos de l'UODC sur développement des compétences, développement de l'entreprise -
www.uodc.fr..... pp. 137-146

- 1 - Est-ce qu'une loi peut inciter les entreprises à développer les compétences de tous ? Ce que pourrait changer la loi « Avenir professionnel »
Fabre Catherine, VC n°247, 2019
- 2 - Trois piliers pour développer une PME à la pointe de l'innovation. L'entreprise apprenante, la prospective, le métier
Possémé Pierre, VC n°244, 2019
- 3 - Après le séisme de la formation professionnelle. Investir la négociation d'entreprise
Ferracci Pierre, VC n°235, 2019

- 4 - Quels liens entre développement des compétences et performance ? Les pratiques de Veolia
Quainon Isabelle, VC n°196, 2016
- 5 - Quelles sont les situations de travail apprenantes ? Ce que la formation pourrait pour leur développement
Mayen Patrick, VC n°186, 2015
- 6 - Comment mobiliser les managers sur les compétences ? Pratiques et stratégies chez Veolia Environnement
Dapilly Christian, VC n°102, 2010
- 7 - Organisation et compétences
Zarifian Philippe, VC n°87, 2009

Est-ce qu'une loi peut inciter les entreprises à développer les compétences de tous ?

Ce que pourrait changer la loi « Avenir professionnel »

Catherine Fabre

Députée LREM de Gironde, rapporteure de la loi « Avenir professionnel »



2004, 2009, 2014, 2018 : quatre lois ont traversé le monde de la formation professionnelle en très peu de temps. Cette cadence peut prêter à sourire, mais elle signe aussi le changement d'enjeu. Du temps de Jacques Delors (1971), la question de la compétence des actifs était un sujet social, avec une visée d'éducation permanente. Elle est devenue un sujet économique : donc de nos jours, politique. La loi "Avenir Professionnel" prévoit de renforcer l'investissement des entreprises dans les compétences de leurs salariés. Est-ce que cette nouvelle loi peut être incitatrice ?

On ne va pas se raconter d'histoires : la question de la compétence des personnes au travail **n'est pas un sujet central...**

Les Séquences :

- 1. Le pouvoir de la loi : l'incitation est probablement plus efficace que l'obligation (02:43)
- 2. Les enjeux la loi Avenir professionnel : société de la compétence, compétitivité économique, flexisécurité (03:41)
- 2. Malgré les lois successives : un certain constat d'échec du fonctionnement de la formation professionnelle (04:03)
- 4. Non, la loi n'a pas réussi jusqu'à présent à inciter les entreprises à développer les compétences de tous ! (03:22)
- 5. Vers un système de la formation professionnelle plus incitatif : sortir de la prescription, rechercher la participation active du bénéficiaire (03:02)
- 6. Il ne faut pas « envoyer les gens en formation » mais leur donner envie, enlever les peurs (03:02)
- 7. Un levier d'incitation et d'implication des personnes : le compte personnel de formation (CPF) monétisé (02:14)
- 8. Le compte personnel de formation : une porte ouverte au dialogue social autour de la formation professionnelle dans l'entreprise (03:38)
- 9. Pour casser les déterminismes dans l'accès à la formation : le levier de l'innovation pédagogique (01:48)
- 10. Apprentissage : il faut faire en sorte qu'un maximum d'entreprises et de jeunes puissent se trouver (04:15)
- 11. Publics prioritaires, dispositif Pro-A : la contribution de la réforme de la formation professionnelle au « développement des compétences de tous » (02:46)
- 12. Développer les compétences de tous passe aussi par la simplification de la formation pour l'utilisateur. Et de la gouvernance du système (02:58)
- 13. La loi Avenir professionnel : un cadre pour que les personnes puissent finalement choisir à la place du législateur (02:33)
- 14. Dans un pays obnubilé par les diplômes : il faudrait mieux faire le lien entre diplôme et acquisition de compétences (04:41)
- 15. Le découpage des diplômes en blocs de compétences pourrait inciter les entreprises à recruter autrement (02:51)
- 16. Y a-t-il une crise du recrutement ? Surtout des pratiques très stéréotypées, loin des performances possibles des personnes ! (03:26)
- 17. Jeunes qualifiés sous-employés, exclusion des jeunes et des seniors et... beaucoup d'entreprises qui n'arrivent pas à recruter (02:42)
- 18. Faut-il vraiment restreindre l'utilisation du Compte personnel de formation (CPF) aux formations éligibles ? (03:43)
- 19. La loi Avenir professionnel favorise-t-elle le recours à la négociation sur les compétences au sein de l'entreprise ? (03:00)
- 20. Absence d'entretien professionnel : face aux sanctions encourues, pourquoi ne pas mettre en place un délai pour les PME ? (01:10)
- 21. Réforme des retraites, allongement de la vie au travail : booster l'emploi des seniors, penser l'équilibre des temps sociaux (03:03)
- 22. La question de l'accès des auto-entrepreneurs à la formation : un chantier à conduire (01:11)
- 23. « L'appli CPF » (Compte personnel de formation) ne sera-t-elle pas utilisée seulement par les personnes les plus qualifiées ? (02:04)

- 24. Une loi pourrait-elle inciter les entreprises à sortir enfin du taylorisme, à devenir apprenantes ? (02:49)
- 25. Les entreprises de plus de cinquante salariés n'ont-elles pas été complètement oubliées par la loi Avenir professionnel ? (02:08)
- 26. Accompagner les employeurs sur leurs besoins en formation et sur l'apprentissage : le rôle des OPCO (02:31)
- 27. Seulement 2% des salariés bénéficient du CPF ! À quelle aune pourra-t-on considérer la réforme de la formation aura réussi ? (03:10)

Les Mots-clefs :

Formation Professionnelle Continue, Réforme formation, Droit formation, Accès formation

Vidéo séquencée n° 247
© Pratiques & Stratégies / UODC - septembre 2019

Questions, commentaires, renseignements ? : Université ouverte des compétences, uodc@uodc.fr.
Pratiques & Stratégies - 509 211 959 R.C.S PARIS - 42, rue Monge 75005 Paris - Déclaration d'activité de formation : N° 11 75 45765 75.

Trois piliers pour développer une PME à la pointe de l'innovation

L'entreprise apprenante, la prospective, le métier

Pierre Possémé

Compagnon maçon, ancien PDG de l'entreprise le Bâtiment Associé



Créer des **situations apprenantes, une entreprise apprenante** ? Beaucoup en parlent, peu l'ont fait. Pierre Possémé l'a fait. Cela ne tombe pas du ciel : **il y a des règles**, les écueils ne manquent pas, mais les effets sont très concrets : l'entreprise est reconnue pour la qualité de son travail, gagne des marchés et se développe. Tranquillement, solidement. Et les salariés sont satisfaits d'y travailler. Alors pourquoi si peu de dirigeants s'engagent dans cette voie ?

Lorsque Pierre Possémé crée son entreprise avec trois compagnons, il est d'abord un compagnon maçon. Une école exceptionnelle qui permet de comprendre que pour réussir...

Les Séquences :

- 1. Maçons de père en fils sur quatre générations : pour parler d'entreprise apprenante il faut se rappeler d'où l'on vient (03:43)
- 2. On n'a pas le droit de rater l'apprentissage des jeunes : les bonnes fondations pour évoluer avec le métier. Et l'envie d'aller plus loin, de créer son entreprise (02:58)
- 3. Pour le compagnon maçon, l'apprentissage d'être chef d'entreprise : un premier chantier apprenant qui lance l'entreprise ! (04:42)
- 4. Pour réussir une entreprise il faut avoir trois qualités : le savoir-faire, le savoir faire faire, le savoir contrôler (02:47)
- 5. Pour que l'entreprise dure dans le temps, le chef d'entreprise doit toujours penser dix ans à l'avance (02:12)
- 6. L'histoire d'une invention, d'une aventure française et africaine : la construction en briques de terre crue. Mais la clientèle n'était pas prête ! (03:04)
- 7. Les aléas de la tentative de diffusion en Afrique d'une technologie de construction écologique, peu coûteuse, utile (03:01)
- 8. Dans la PME, deux conditions pour que ça marche : une mini révolution tous les cinq ans, des fonds propres encore des fonds propres, toujours des fonds propres ! (02:39)
- 9. Dans l'entreprise pour que ça marche : une nécessaire prospective à dix ans, faire se rencontrer les gens... et encore de l'innovation (03:43)
- 10. Quand on fait évoluer une entreprise, il ne faut pas le faire sans les gars ! La révolution numérique des métiers de la charpente (02:16)
- 11. Innovation et environnement, gestion des déchets, utilisation du chanvre : une entreprise devenue propre (02:59)
- 12. Quand l'entreprise devient formatrice de ses propres salariés : un passage à l'étape supérieure sur le chemin de l'innovation (03:25)
- 13. Une clé de succès de l'entreprise le Bâtiment Associé : la valorisation des personnes et des savoir-faire, le faire savoir (02:49)
- 14. Quelques réflexions du chef d'entreprise avec le recul : ce qui a permis à l'entreprise le Bâtiment Associé de faire entre 7 et 10 % de marge depuis 1987 ! (03:56)
- 15. La formation des encadrants, la mobilisation des « anciens », la transmission de la main à la main. Et la reprise par le fils (04:25)
- 16. Dans les TPE et PME qui innovent la formation en situation de travail (FEST) existe depuis des lustres (01:22)
- 17. Pendant longtemps le monde de l'entreprise a délégué la formation des professionnels à des structures externes. Et cela a eu des effets (04:24)
- 18. La dimension humaine de l'entreprise apprenante : on crée l'entreprise pour lui donner un rayonnement humain, pas pour pouvoir se payer de belles vacances (04:15)
- 19. Pour ne pas rater les innovations il faut former. Et former le vivier de demain avec les anciens, le professionnalisme « de la tête et des mains » (03:14)
- 20. Quand le métier du compagnon charpentier change avec le numérique : évoluer et innover pour pouvoir garder le métier (04:17)
- 21. Un modèle d'entreprise de compagnons qui marche : dans le bâtiment, une quinzaine de belles PME, un essaimage compliqué (04:41)

- 22. Pourquoi dans l'entreprise il faut former tout le monde à tous les niveaux ? L'histoire des petites « poires » de chez Lidl (03:12)
- 23. Les salaires, le sentiment d'appartenance, les beaux chantiers pour toujours garder les savoir-faire... et faire faire du bon boulot (02:40)
- 24. Même dans des entreprises qui bougent très vite, on ne peut se passer d'une réflexion prospective ne serait-ce qu'à trois ou cinq ans (02:07)
- 25. Éviter les gens jetés de leur emploi avec rien, investir sérieusement la prospective des métiers : un boulot pour France compétences ! (01:50)
- 26. Comment un organisme de formation pourrait aider une entreprise apprenante ? (06:22)

Les Mots-clefs :

Métier, Innovation, Compagnonnage, Pme, Bâtiment travaux public, Cas

Vidéo séquencée n° 244

© Pratiques & Stratégies / UODC - juillet 2019

Questions, commentaires, renseignements ? : Université ouverte des compétences, uode@uode.fr.

Pratiques & Stratégies - 509 211 959 R.C.S PARIS - 42, rue Monge 75005 Paris - Déclaration d'activité de formation : N° 11 75 45765 75.

Après le séisme de la formation professionnelle Investir la négociation d'entreprise

Pierre Ferracci

Expert en questions sociales, président du Groupe Alpha



Un séisme, c'est une secousse, voire une série de secousses brusques de l'écorce terrestre. Le moins que l'on puisse dire, c'est que **la Loi du 5 septembre 2018 ébranle la formation professionnelle**. La volonté de désintermédiation est claire : l'utilisateur (le client ?) devrait accéder d'un clic à la formation souhaitée. Mais un séisme, cela provoque aussi des effets inattendus. Et c'est ce dont Pierre Ferracci va venir débattre à l'UODC.

Présenter **Pierre Ferracci** est presque inutile, tant ce très fin expert du dialogue social est justement reconnu. C'est un entrepreneur...

Les 24 Séquences :

- 1. Une passion pour les questions de formation, une parole libre sur la réforme 2019 (01:51)
- 2. Une conviction forgée par les grandes restructurations : il faut lier accompagnement, orientation et formation (03:07)
- 3. Les prémisses de la réforme actuelle de la formation : le Groupe multipartite, la Commission Attali (2008) (03:57)
- 4. Former, orienter, accompagner : oui mais avec le séisme d'une approche très individuelle et d'une remise en cause du schéma paritaire... (02:45)
- 5. En bousculant le paritarisme le Gouvernement bouscule aussi le syndicalisme de façon assez violente (02:54)
- 6. La négociation sur la montée en compétences des moins qualifiés dans l'entreprise : ce n'est pas gagné (01:56)
- 7. Le fil directeur de la réforme de la formation : l'État prend la main, disparition des OPCA, mais les branches récupèrent l'apprentissage (02:41)
- 8. Réformer vite, sans les corps intermédiaires : le risque de déstabiliser les forces syndicales déjà faibles et divisées en France (02:41)
- 9. Des avancées dans un sens, mais quels moyens pour une individualisation de la formation à marche forcée ? (03:18)
- 10. Le Conseil en évolution professionnelle : un mauvais signe, les Fongecif mis en cause, un espace à prendre pour les organisations syndicales (02:51)
- 11. La question de la montée en compétences de tous doit mobiliser les syndicats dans l'entreprise (03:04)
- 12. Passer brutalement du paritarisme à l'individualisation sans droit collectifs : un sacré risque ! La flexibilité sans sécurité... (02:07)
- 13. Une voie de sortie du séisme de la formation professionnelle : instaurer la confiance par le partage de la gouvernance de l'entreprise (04:22)
- 14. Le développement de l'individualisation : un risque que l'entreprise se dégage de ses obligations d'employabilité ? (01:24)
- 15. La coupure système éducatif-entreprise : conservatismes mais prises de conscience (03:04)
- 16. Un espace de négociation à prendre : la formation de 40 millions d'actifs dans les entreprises (04:38)
- 17. Réforme de la formation professionnelle : que va-t-il se passer dans et hors de l'entreprise pour les plus fragiles ? (02:39)
- 18. Un problème bien français et pas surmonté : l'obsession, le poids du diplôme dans la vie professionnelle (01:35)
- 19. Que les syndicats puissent demain négocier dans les entreprises ? Un problème culturel à surmonter mais il faut y croire ! (02:46)
- 20. La formation à l'articulation entre compétitivité de l'entreprise et sécurisation des personnes : un long changement culturel (04:10)
- 21. Paritarisme versus « syndicalisme de service » ? Plutôt vers un syndicalisme à l'écoute des préoccupations des actifs (03:26)
- 22. Les seniors oubliés, les jeunes et le chômage, la révolution numérique qui s'accélère : les plans de formation insuffisamment dotés (04:44)
- 23. Qualité du travail, compétitivité, apprentissage : y a-t-il une place des territoires dans la réforme de la formation ? (03:08)
- 24. Suspicion récurrente, labellisation, transformations économiques, rémunération des services : les organismes de formation sous pression (03:57)

Les Mots-clefs :

Réforme formation, Formation professionnelle continue, Négociation collective, Droit formation

Quels liens entre développement des compétences et performance ?

Les pratiques de Veolia

Isabelle Quainon

Directrice de la formation et du développement des compétences de Veolia



Veolia est une entreprise de service. Comment elle gagne et surtout renouvelle un contrat ? Par la qualité du service offert. Les matériels, les technologies ? **Ce sont les mêmes chez les concurrents. Investir sur la formation et les compétences, ce serait investir sur le contrat de demain.**

Si cette idée était partagée, les entreprises qui investissent a minima dans la compétence de celles et ceux qui délivrent le service devraient être ultra minoritaires... Or, il semblerait que ce ne soit pas exactement le cas...

Si l'Uodc a choisi d'inviter **Isabelle Quainon**, la directrice monde de la formation et du développement des compétences d'une grande entreprise de services comme Veolia, ce n'est pas un hasard.

D'abord parce que la question la passionne depuis longtemps...

Les Séquences :

- 1. Veolia 2012 : un endettement qui absorbe les marges de manœuvre et empêche le développement (05:23)
- 2. Une cure sévère : une grande réorganisation par pays et sept marchés prioritaires (04:33)
- 3. Le lien entre performance et développement des compétences : pourquoi est-ce important ? (04:07)
- 4. Qualité de service, satisfaction client, performance : l'exemple du centre d'appel de Ve (05:19)
- 5. Comment lier compétences et performances ? (1) « Plugger » avec la stratégie, une méthode collégiale (04:03)
- 6. Comment lier compétences et performances ? (2) Un comité métiers, les quatre questions toujours posées (04:45)
- 7. Quatre principes d'action pour développer les compétences chez Veolia (04:27)
- 8. L'intelligence de la tâche : l'exemple du technicien de maintenance énergétique (04:09)
- 9. À quoi sert le réseau des Campus Veolia ? (04:23)
- 10. Développement des compétences : peut-on s'assurer que ça produit bien des effets sur la performance ? (04:07)
- 11. Le point de vue d'une praticienne : l'exemple de la mise en place de la conduite de bus rationnelle (03:19)
- 12. Développement des compétences ou formation : y a-t-il une doctrine Veolia ? (02:03)
- 13. États-Unis, Corée, Amérique latine, France : des visions de la formation très différentes au sein d'un même groupe (06:04)
- 14. La formation en situation de travail chez Veolia : ingénierie et progression pédagogique, valeur d'usage (03:35)
- 15. Comment recruter pour atteindre la performance ? Y a-t-il une gestion des potentiels ? (04:19)
- 16. Le développement des compétences des managers chez Veolia : travailler les « soft skills », éviter les formations management (04:29)
- 17. Quand les temps sont durs, comment s'arbitre l'investissement formation ? (07:10)
- 18. La présence des femmes aux postes à responsabilité : un facteur de performance ? (02:20)
- 19. « Soft skills », « hard skills » : comment les évaluer ? (02:35)
- 20. Quels liens entre la durée et la qualité de la formation ? (02:57)
- 21. La culture de l'entreprise : comment l'alternance la construit et la travaille ? (03:29)
- 22. Les compétences sociales, relationnelles : est-ce que ça se fabrique en formation ? (02:43)

Les Mots-clefs :

Compétences, compétitivité entreprise, politique formation entreprise, formation professionnelle continue, effet formation

Vidéo séquencée n° 196

© Pratiques & Stratégies - mai 2016

Questions, commentaires, renseignements ? : Université ouverte des compétences, uodc@uodc.fr.

Pratiques & Stratégies - 509 211 959 R.C.S PARIS - 42, rue Monge 75005 Paris - Déclaration d'activité de formation : N° 11 75 45765 75.

Quelles sont les situations de travail apprenantes ?

Ce que la formation pourrait pour leur développement

Patrick Mayen

Professeur des universités, responsable de recherches AgroSup Dijon



Le travail n'est pas toujours apprenant ? La formation non plus. Le travail comme la formation peuvent composer des environnements par lesquels on peut plus ou moins apprendre, parfois ne pas apprendre et parfois désapprendre.

Dit autrement, **il existe des organisations apprenantes, qui présument que tous les salariés peuvent apprendre et qui leur permettent d'apprendre. L'inverse est vrai également.**

Il existe en France des lieux où se conjuguent qualité du travail, qualité de vie au travail et performance. Des PME exportent dans le monde entier en rémunérant bien leurs salariés. Il peut faire très bon travailler intensément dans des services hospitaliers extrêmement performants en terme d'accueil, de qualité de soin, de rigueur de gestion...

Les Séquences :

- 1. Comprendre comment les personnes apprennent dans le travail et par la formation (01:58)
- 2. Comment une situation de travail peut être non apprenante, voire désapprenante (04:35)
- 3. Apprendre en situation de travail, ne pas désapprendre, rester « à la page » (03:29)
- 4. Pour une personne en situation de travail : comment viser la zone potentielle d'apprentissage ? (03:38)
- 5. Trois conditions pour qu'une situation de travail soit apprenante (03:47)
- 6. Comment une personne apprend dans une situation de travail ? Cinq facteurs clés de réussite (06:57)
- 7. Il n'y a pas d'apprentissage possible dans la routine du travail (05:36)
- 8. Apprendre des postures professionnelles des autres, s'intéresser aux apprentissages implicites (03:04)
- 9. Qu'est-ce qui fait qu'une situation est facteur d'apprentissage ? (06:18)
- 10. Chercher des situations qui font « ouvrir le capot », proposer ressources et étayages (04:18)
- 11. Ce que peut la formation pour développer les situations de travail apprenantes (06:16)
- 12. Le développement : comment le définir par rapport à l'apprentissage ? (04:45)
- 13. Quand on n'a pas envie d'apprendre, quand on n'y pense pas (04:40)
- 14. L'atelier perdu : un exemple d'une intervention de formation exclusivement en situation de travail (07:56)
- 15. Peut-on identifier et « légiférer » sur ce que seraient des situations apprenantes ? L'exemple des situations de traitement d'incidents à la SNCF (05:31)
- 16. Quand le juridique de la formation rencontre le « cognitif » de l'apprentissage... (02:01)
- 17. Quelle posture du formateur-accompagnateur de situations de travail apprenantes ? (02:00)
- 18. Accroissement des tâches, manque de reconnaissance : peut-on obliger à apprendre et à se développer ? (06:25)

Les Mots-clefs :

Didactique professionnelle, situation de travail, formation situation de travail

Vidéo séquencée n° 196
© Pratiques & Stratégies - septembre 2015

Comment mobiliser les managers sur les compétences ? Pratiques et stratégies chez Veolia Environnement

Christian Dapilly

DRH adjoint en charge de la formation - Veolia Environnement



Christian Dapilly est l'homme du « Campus Veolia », le DRH adjoint d'une entreprise qui emploie 330.000 personnes dans le monde, leader mondial sur les métiers de services à l'environnement : eau, énergie, propreté, transports. Veolia Environnement est d'abord une entreprise de main-d'œuvre, qui fédère des activités très différentes, où la notion de métier est importante.

C'est aussi une entreprise qui pense avec les mots : **performance, compétence, innovation**. Il en va de sa survie sur des marchés à la fois très locaux (dans des villes, des régions, des provinces), mais aussi très largement mondialisés...

Les Séquences :

- 1. Les Campus Veolia : un choix sérieusement stratégique... (07:37)
- 2. Formation, développement des compétences : anticiper, "embarquer" le plus grand nombre (05:26)
- 3. Le Groupe Veolia Environnement, ses métiers, ses perspectives (06:01)
- 4. Quelles compétences pour accompagner le développement des activités et des métiers ? (07:58)
- 5. Des métiers de proximité non-délocalisables, un lien intime avec le client (01:38)
- 6. La vraie journée d'un manager chez Veolia. Où caser les compétences ? (05:19)
- 7. Développement des compétences : comment intéresser les managers ? (04:50)
- 8. Quelle politique de formation chez Veolia ? 3 objectifs (05:43)
- 9. Quelle politique de formation chez Veolia ? 9 principes d'action (12:16)
- 10. Gestion des carrières, diplômes, reconnaissance chez Veolia Environnement (04:00)
- 11. Le process RH chez Veolia Environnement, au niveau direction, des comités métiers (04:04)
- 12. Le process RH chez Veolia Environnement, au niveau des "business units", agences, sociétés (03:11)
- 13. Une entrée très formation... mais un produit de sortie très "compétences" (00:47)
- 14. Veolia Environnement : des métiers, des compétences qui bougent, d'autres qui ne bougent pas... (02:55)

Les Mots-clefs :

Management, Stratégie entreprise, Gestion performance, Politique formation entreprise

Vidéo séquencée n° 102

© Pratiques & Stratégies / UODC - avril 2010

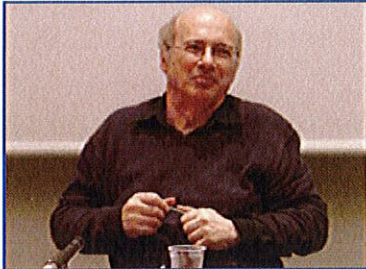
Questions, commentaires, renseignements ? : Université ouverte des compétences, uodc@uodc.fr.

Pratiques & Stratégies - 509 211 959 R.C.S PARIS - 42, rue Monge 75005 Paris - Déclaration d'activité de formation : N° 11 75 45765 75.

Organisation et compétences

Philippe Zarifian

Sociologue du travail, professeur à l'Université de Marne-la-Vallée



Les liens entre ces deux concepts "organisation" et "compétence" ont beaucoup évolué dans les textes, les échanges et les controverses depuis une quinzaine d'années.

Partis de l'idée que l'organisation était première par rapport à la définition et l'attribution des compétences aux opérateurs et aux collectifs, nous sommes rendus aujourd'hui à penser, peut-être, que **ce sont les compétences portées par les collectifs et les opérateurs qui peuvent générer, susciter, favoriser, des organisations possibles.**

Il y a là une véritable matière à débat. Et qui mieux que Philippe Zarifian...

Les Séquences :

- 1. L'organisation avant les compétences, ou les compétences avant l'organisation ? (09:16)
- 2. L'exemple de la SNCF : une organisation matricielle complexe (11:14)
- 3. Exemple de France Télécom : une organisation par structures projets (08:58)
- 4. Penser les compétences et l'organisation : quatre conditions pour assembler les compétences (08:59)
- 5. D'une vision spatiale à une vision temporelle de l'organisation et des compétences (16:19)

Les Mots-clefs :

Compétence, organisation, métier, management, SnCF, France Télécom

Vidéo séquencée n° 87
© Pratiques & Stratégies - avril 2009

Questions, commentaires, renseignements ? : Université ouverte des compétences, uodc@uodc.fr.
Pratiques & Stratégies - 509 211 959 R.C.S PARIS - 42, rue Monge 75005 Paris - Déclaration d'activité de formation : N° 11 75 45765 75.